

DIALOG

W UNII EUROPEJSKIEJ

SCENARIUSZE ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH
Z ZAKRESU KOMUNIKACJI,
MEDIACJI, STEREOTYPÓW
I PRZECIWDZIAŁANIA DEZINFORMACJI



OFICyna WYDAWNICZA POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ

Magdalena Tabernacka, Anna Tracz-Molasy, Anna Knauber,
Magdalena Krakowska, Renata Kusiak-Winter,
Edyta Reinhard, Marcin Miodek

DIALOG

W UNII EUROPEJSKIEJ

**SCENARIUSZE ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH
Z ZAKRESU KOMUNIKACJI,
MEDIACJI, STEREOTYPÓW
I PRZECIWDZIAŁANIA DEZINFORMACJI**

Praca pod redakcją naukową Marcina Miodka



Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej
Wrocław 2022

Recenzenci

Krystian Complak

Roman Lewicki

Redakcja naukowa, językowa i korekta

Marcin Miodek

Korekta i weryfikacja językowa

Anna Knauber, Edyta Reinhard

Projekt okładki, layoutu i skład

Marcin Zawadzki

Grafika na okładce: zwycięska praca w konkursie na logo projektu GANESA,

autor: Filip Piątek

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część niniejszej książki, zarówno w całości, jak i we fragmentach, nie może być reprodukowana w sposób elektroniczny, fotograficzny i inny oraz tłumaczona bez zgody wydawcy i właściciela praw autorskich.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2022

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez Parlament Europejski

w ramach projektu GANESA COMM/SubV/2020/E/0053

OFICYNA WYDAWNICZA POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ

Wybrzeże Wyspiańskiego 27, 50-370 Wrocław

<http://www.oficyna.pwr.edu.pl>; e-mail: oficwyd@pwr.edu.pl

zamawianie.ksiazek@pwr.edu.pl

ISBN 978-83-7493-205-9

Druk i oprawa: beta-druk, www.betadruk.pl

Spis treści

Wstęp	5
Zbiór dobrych praktyk służących edukacji nakierowanej na umiejętności osiągania porozumienia w zrównoważonym dialogu	7
Rozdział 1. Scenariusze zajęć rozwijających wiedzę dotyczącą mediacji	11
1.1. Wprowadzenie dla wykładowców i nauczycieli	13
1.2. Mediacje. Scenariusz 1. „W jaki sposób mediacje mogą pomóc rozwiązać moje problemy?”	20
Załączniki do scenariusza 1	25
1.3. Mediacje. Scenariusz 2. „Sprawiedliwość naprawcza a sprawiedliwość retrybutywna. Konsekwencje dla państwa i społeczeństwa”	30
Załączniki do scenariusza 2	36
1.4. Mediacje. Scenariusz 3. „Analiza zakresu znaczenia i zakresu Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI))”	41
Załącznik do scenariusza 3	46
Rozdział 2. Scenariusze zajęć rozwijających wiedzę dotyczącą Unii Europejskiej i współpracy w jej ramach oraz demokracji	59
2.1. Scenariusz „Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie, czyli o tym, co daje Ci demokracja”	61
2.1.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy	61
2.1.2. Konspekt zajęć: „Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie, czyli o tym, co daje Ci demokracja!”	64
Załącznik do scenariusza „Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie, czyli o tym, co daje Ci demokracja”	69
2.2. Scenariusz „Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską”	70
2.2.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy	70
2.2.2. Konspekt zajęć: „Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską”	72
Załączniki do scenariusza „Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską”	78

2.3. Scenariusz „Lokalna współpraca przygraniczna na przykładzie Polski i Niemiec”	89
2.3.1. Wprowadzenie dla nauczyciela/wykładowcy	90
2.3.2. Konspekt zajęć	91
Załączniki do scenariusza „Lokalna współpraca przygraniczna na przykładzie Polski i Niemiec”	95
Rozdział 3. Scenariusz zajęć rozwijających wiedzę dotyczącą dezinformacji	99
3.1. Scenariusz „Uwaga! Dezinformacja! – czyli o tym, jak być krytycznym odbiorcą informacji w mediach”	101
3.1.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy	101
3.1.2. Konspekt zajęć	102
Załączniki do scenariusza „Uwaga! Dezinformacja! - czyli o tym, jak być krytycznym odbiorcą informacji w mediach”	107
Rozdział 4. Scenariusze zajęć rozwijających wiedzę dotyczącą stereotypów i kulturowych uwarunkowań osiągnięcia porozumienia	109
4.1. Scenariusz „Myśl nieszablonowo! Czy można uwolnić się od stereotypów?”	111
4.1.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy	111
4.1.2. Konspekt zajęć	115
Załącznik do scenariusza „Myśl nieszablonowo! Czy można uwolnić się od stereotypów?”	120
4.2. Scenariusze: „Stereotyp jako element dydaktyczny lekcji języka polskiego, godziny wychowawczej i zajęć koła teatralnego”	122
4.2.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy	122
4.2.2. Scenariusz „Stereotyp i stereotypizacja - definicja, przykłady, funkcje”	124
4.2.3. Scenariusz „Sposoby ukazywania wojny/doświadczeń wojennych w kulturze a propozycja Tadeusza Borowskiego”	128
4.2.4. Scenariusz „Stereotypy w kulturze. Przygotowanie etudy teatralnej. Teatr pantomimy”	132
Rozdział 5. Aspekty kulturoznawcze w dydaktyce języka niemieckiego	135
5.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy	137
5.2. Propozycje modułów tematycznych do scenariuszy „lekcji kulturoznawczych” (w zależności od grupy wiekowej uczniów)	146
Literatura	155
Źródła urzędowe i empiryczne	158

Wstęp

Scenariusze zajęć dydaktycznych – lekcji, warsztatów i konwersatoriów – stworzone zostały jako elementy procesu edukacji mającej na celu ukształtowanie w młodym pokoleniu postaw pożądanych w społeczeństwie obywatelskim oraz podejmowanie świadomych, odpowiedzialnych i merytorycznie uzasadnionych wyborów w życiu osobistym. Przy tworzeniu scenariuszy wykorzystaliśmy wyniki badań prowadzonych w finansowanym ze środków Parlamentu Europejskiego projekcie GANESA¹, którego pełny tytuł brzmi: *Mediacje i dialog w Unii Europejskiej prowadzące do trwałego i sprawiedliwego społecznie porozumienia osiąganego w warunkach rzetelnej i wiarygodnej informacji*. Tytuł ten koresponduje z zakresem kompetencji społecznych młodych ludzi, które były przedmiotem badań, ale także determinuje efekty projektu: narzędzia pozwalające młodemu pokoleniu rozwijać te kompetencje i umiejętności, które pomogą w niekonfrontacyjnym, opartym na wiarygodnych i rzetelnych informacjach rozwiązywaniu konfliktów i decydowaniu o kształcie spraw istotnych społecznie w europejskim państwie demokratycznym. Istotną przy tym kwestią jest wskazanie młodzieży i dzieciom dróg pozwalających na przekraczanie barier własnego etnocentryzmu i rozwijanie u nich umiejętności analizy sytuacji społecznych w taki sposób, by stereotypowe myślenie nie stanowiło przeszkody w dokonywaniu istotnych wyborów życiowych. Dlatego też scenariusze zajęć dydaktycznych, które przygotowaliśmy, dotyczą takich kwestii, jak mediacje i świadomość znaczenia Unii Europejskiej dla młodych Europejczyków oraz znajomość zasad funkcjonowania jej organów oraz partycypacji Europejczyków - w tym młodych ludzi - w decydowaniu o kierunkach działania Unii. Ponadto scenariusze poruszają problematykę komunikacji interkulturowej, w tym takiej, która angażuje młodzież w zakresie transgranicznej współpracy polsko-niemieckiej (Niemcy to sąsiedni kraj będący naturalnym partnerem relacji handlowych i społecznych), różnych wymiarów stereotypów, a także identyfikacji i przeciwdziałania dezinformacji oraz fałszy-

¹ www.ganesa.uni.wroc.pl.

wym wiadomościom rozpowszechnianym za pomocą tradycyjnych środków masowego przekazu i w Internecie, między innymi w mediach społecznościowych.

Celem scenariuszy zawartych w niniejszej publikacji jest zaoferowanie nauczycielom i wykładowcom akademickim propozycji zajęć, które pozwolą młodym ludziom rozwinąć kompetencje w zakresie niekonfrontacyjnej komunikacji i podejmowania decyzji opartych na wiarygodnych wiadomościach. Istotnym aspektem jest zwrócenie uwagi na potrzebę krytycznego myślenia i rzetelnej weryfikacji źródła informacji – nawet wtedy, jeśli jest to szkolny podręcznik. Taka postawa rozwija umiejętności wyławiania z szumu informacyjnego prawdziwych treści i identyfikowania manipulacji. Celem tym przyświeca wymowa Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI)). Wskazano w niej, że obecnie kluczowe znaczenie ma zapewnienie i wspieranie aktywnego oraz konstruktywnego udziału społeczeństwa obywatelskiego (a także podmiotów oraz społeczności lokalnych - w tym m.in. młodzieży) w promowaniu i ułatwianiu budowania zdolności i zaufania w zakresie mediacji, dialogu i pojednania. W punkcie P Rezolucji zwrócono uwagę na kwestię nieproporcjonalnego wpływu konfliktów siłowych na ludność cywilną - zwłaszcza na kobiety i dzieci - oraz na to, że aktywny udział kobiet i ludzi młodych w życiu społecznym jest ważny dla budowania pokoju oraz zapobiegania konfliktom i wszelkim formom przemocy. Ponadto w punkcie 17. Rezolucji przypomniano o potrzebie eliminowania pierwotnych przyczyn konfliktów i osiąganiu celów zrównoważonego rozwoju. Dlatego też niniejsza publikacja ma na celu udostępnienie nauczycielom, wykładowcom oraz dzieciom i młodzieży narzędzi edukujących w zakresie aktywnego oraz odpowiedzialnego decydowania o świecie, otwartego podejścia do różnic międzykulturowych, wzajemnego poszanowania i umiejętności empatycznego rozwiązywania konfliktów, nieuniknionych w życiu społecznym. Służyć temu ma również zbiór dobrych praktyk przeznaczonych do prowadzenia zajęć edukacyjnych poświęconych treningowi umiejętności prowadzenia dialogu i osiągania porozumienia. Zbiór ten jest efektem badań prowadzonych w ramach projektu GANESA i doświadczenia zawodowego w dziedzinie edukacji i nauki osób zaangażowanych w to przedsięwzięcie.

Zbiór dobrych praktyk edukacyjnych oraz scenariusze w zbliżonej wersji są dostępne na stronie projektu GANESA: www.ganesa.uni.wroc.pl i zgodnie z założeniami projektu będą tam publikowane co najmniej do 31 sierpnia 2027 roku. Autorzy zastrzegają sobie prawo modyfikacji ich treści zgodnie z rozwojem stanu wiedzy.

Zbiór dobrych praktyk służących edukacji nakierowanej na umiejętności osiągnięcia porozumienia w zrównoważonym dialogu

Dobre praktyki służące edukacji w dziedzinie mediacji i dialogu w Unii Europejskiej mających na celu trwałe i sprawiedliwe społecznie porozumienie osiągnięte w warunkach rzetelnej i wiarygodnej informacji.

Mając na względzie, że dzieci i młodzież to przyszli dorośli oraz fakt, że podstawowym obowiązkiem placówek oświatowych, naukowo-edukacyjnych i wychowawczych na wszystkich szczeblach edukacji jest działanie w celu przygotowania młodych ludzi do odpowiedzialnego decydowania o sprawach istotnych dla nich samych, społeczności lokalnych, regionalnych i państwowych, w których funkcjonują, a w szerszej perspektywie o losach planety, proponujemy dobre praktyki stanowiące zbiór zaleceń mogących znaleźć zastosowanie w działaniach edukacyjnych, w szczególności w zakresie rozwijania wiedzy na temat niekonfrontacyjnych metod rozwiązywania konfliktów, konsensualnych sposobach rozwiązywania problemów społecznych, budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz pozyskiwania wiarygodnych i rzetelnych informacji, będących podstawą podejmowania istotnych życiowo i społecznie decyzji.

Niniejszy zbiór dobrych praktyk inspirowany jest założeniami sformułowanymi w Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI)) i znajduje zastosowanie zarówno w odniesieniu do treści przekazywanych w procesie edukacji, jak i do relacji, jakie zachodzą między wychowawcą bądź nauczycielem a uczniem, wychowankiem czy studentem.

Artykuł 1

Wszelkie informacje podawane w trakcie zajęć edukacyjnych i wychowawczych będą rzetelne i oparte na wiarygodnych źródłach. Bezwzględnie należy w procesie edukacyjnym być wyczulonym na jakiegokolwiek przejawy dezinformacji.

Artykuł 2

Uwzględniając fakt, że proces edukacji i wychowania jest w znacznej mierze relacją osobistą, a nauczyciel czy też wykładowca ma prawo do przedstawiania uczniom swoich poglądów, należy jednak dążyć do obiektywnej oceny subiektywnych opinii, w szczególności należy bezwzględnie powstrzymać się od wyrażania opinii stwarzających klimat dyskryminacji z uwagi na przynależność rasową, narodową, religijną, płeć oraz swoiste cechy funkcjonowania społecznego, które w danym społeczeństwie mogłyby obniżyć szanse życiowe określonych jednostek.

Artykuł 3

W trakcie edukacji należy uczyć młodych ludzi przekraczania bariery własnego etnocentryzmu, w szczególności identyfikowania i weryfikowania stereotypów, jakie funkcjonują w ich środowisku społecznym.

Artykuł 4

W trakcie działań edukacyjnych należy promować niekonfrontacyjne metody rozwiązywania konfliktów, w szczególności zastosowanie mediacji w rzeczywistości szkoły czy uczelni, a także w życiu rodziny i w życiu społecznym. W szczególności należy kształcić młodych ludzi w zakresie mechanizmów i technik prowadzenia mediacji i innych Alternatywnych Metod Rozwiązywania Sporów.

Artykuł 5

Wiedza przekazywana w trakcie edukacji, nie tylko w zakresie przedmiotów dotyczących bezpośrednio spraw funkcjonowania państwa i społeczeństwa, powinna zawierać elementy ukazujące korzyści, w szczególności w zakresie bezpieczeństwa, funkcjonowania w ramach wspólnot dopuszczających partycypacyjne społecznie zarządzanie sprawami publicznymi, m.in. w zakresie ekologii, edukacji, ochrony zdrowia i w innych sferach istotnych w funkcjonowaniu społecznym współczesnych ludzi.

Artykuł 6

W trakcie działań edukacyjnych należy wzbudzać i wzmacniać w młodych ludziach poczucie osobistej odpowiedzialności za stan spraw społecznych, losy

ich społeczności lokalnych, regionalnych oraz kraju, w którym funkcjonują, a także Unii Europejskiej, a w szerszej perspektywie także planety Ziemi.

Artykuł 7

Działania edukacyjne powinny uwzględniać podmiotowość dzieci i młodzieży; w szczególności nie powinny być prowadzone *ex cathedra*, a nauczyciel czy wykładowca powinien stanowiska i opinie przedstawiane przez młodych ludzi traktować raczej jako głos w dyskusji i punkt wyjścia do dalszych rozważań.

Artykuł 8

Działania edukacyjne powinny być prowadzone z poszanowaniem prawa do godności młodych ludzi, bez względu na ewentualne cechy obniżające ich szanse społeczne.

Artykuł 9

W trakcie działań edukacyjnych należy ukazywać uczniom i studentom długoterminowe i holistyczne aspekty omawianych zagadnień, w szczególności należy dążyć do tego, by zrozumieli oni wagę i znaczenie poszczególnych omawianych zjawisk dla dalszego funkcjonowania ich społeczności oraz planety w długim horyzoncie czasowym.

Rozdział 1.
SCENARIUSZE ZAJĘĆ ROZWIJAJĄCYCH
WIEDZĘ DOTYCZĄCĄ MEDIACJI

1.1. Wprowadzenie dla wykładowców i nauczycieli

Magdalena Tabernacka*

Mediacje to metoda rozwiązywania sporów, która powszechnie uznawana jest za tańszą i efektywniejszą społecznie formę opanowywania konfliktów niż postępowanie sądowe i postępowanie przed organami administracji publicznej. Mediacje zaliczane są do tzw. alternatywnych metod rozwiązywania sporów (ADR)². Niestety, mimo silnego promowania mediacji i innych form ADR, nie są one stosowane w stopniu, który pozwoliłby na wykorzystanie ich potencjału, co wynika m.in. z faktu bardzo niskiej świadomości społecznej co do istnienia możliwości i prawnie sankcjonowanych procedur konsensualnego rozwiązywania konfliktów.

Ważne jest, by w trakcie edukacji szkolnej uczniowie mieli możliwość zdobycia wiedzy o mediacjach i innych formach ADR oraz by młodzi ludzie już od jak najwcześniejszych lat rozwijali kompetencje z zakresu niekonfrontacyjnego rozwiązywania konfliktów.

Mechanizm mediacji polega na zrównoważonej interakcji stron konfliktu, w której podejmują one próbę rozwikłania sporu i ustalenia najbardziej satysfakcjonującej dla obu uczestników tego procesu opcji porozumienia wygaszającego konflikt. W mediacjach państwo, czy też ściślej - jego organy: sąd, prokurator, czy urzędnik nie narzucają stronom sporu sposobu rozwiązania konfliktu. W mediacjach poszczególne propozycje ugodowe przedstawiane są przez same strony i to one decydują o finalnym kształcie ugody. Ponieważ jednak konflikt jest już na tyle zaawansowany, że nie są go w stanie rozwiązać bez pomocy z zewnątrz, wsparcie w tym procesie oferuje mediator³, który jest bezstronnym, bezinteresownym i fachowym pośrednikiem w działaniach na rzecz opanowania konfliktu. Bezstronność oznacza m.in. to, że mediator nie stanie się sojusznikiem żadnej ze stron, będzie unikał okazywania swoich sympatii lub antypatii uczestnikom mediacji i nie będzie ujawniał swoich preferencji społecznych i postaw, gdyż to mogłoby zaburzyć proces osiągnięcia zrównoważonego porozumienia przez strony. Bezinteresowność oznacza, że mediator nie będzie osobiście

* Uniwersytet Wrocławski; ORCID: 0000-0002-5921-7154.

² Alternative Dispute Resolutions – czyli tzw. alternatywne metody rozwiązywania sporów, do których obok mediacji zalicza się concyliacje, arbitraż, med-arb, negocjacje asystowane. Zob. Tabernacka M. (red.), *Globalny kontekst prowadzenia mediacji i stosowania innych form ADR z perspektywy Europy i Europejczyków*, Wrocław 2021.

³ Na temat kwalifikacji i cech mediatora zob: Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018, s. 78–83.

zainteresowany określonym wynikiem rokowań stron ani nie będzie czerpał z niego osobistych korzyści. Fachowość mediatora polega na tym, że posiada on kompetencje społeczne i stosowne umiejętności w zakresie opanowywania sporów, m.in. chodzi o wiedzę w zakresie dynamiki konfliktów, psychologicznych aspektów określonych rodzajów konfliktów, a także wiedzę z zakresu prawnych aspektów dotyczących specyfiki danego konfliktu i procedur mediacji oraz zawiązywania jej wyniku⁴.

Mediacje są wyrazem wdrożenia do systemu wymiaru sprawiedliwości idei tzw. sprawiedliwości naprawczej⁵. Sprawiedliwość naprawcza jest przeciwieństwem modelu tzw. sprawiedliwości retrybucyjnej, którą można określić jako egzemplifikację prawa talionu – oko za oko, ząb za ząb. W modelu sprawiedliwości naprawczej ofiara czy też poszkodowany mają szansę uzyskać zadośćuczynienie i aktywnie przedstawiać swoje potrzeby i stanowisko, a sprawca przestępstwa czy też szkody ma szansę na rzeczywistą resocjalizację dzięki temu, że mediacje są procesem, w którym jest czas i miejsce na „wejście” przez sprawcę w perspektywę ofiary oraz dzięki temu, że dokonuje zadośćuczynienia lub w inny sposób naprawia szkodę, którą wyrządził. W przeciwieństwie do tego w modelu sprawiedliwości retrybucyjnej państwo zawłaszcza konflikt, koncentrując się na zemście i karze, którą wymierza w imieniu ofiary. Na przeciwstawność tych dwóch systemów zwracał uwagę Jim Consedine, postulując obecność idei sprawiedliwości naprawczej w systemach wymiaru sprawiedliwości. Pisał on: potrzebna jest nam filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstą na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską. Taka jest filozoficzna baza sprawiedliwości naprawczej⁶.

Mediacje w postępowaniu karnym, a zwłaszcza w postępowaniu przygotowawczym, to wyraz idei sprawiedliwości naprawczej. Mają one ogromne znaczenie dla budowy ładu społecznego i pozwalają nie tylko na doznanie zadośćuczynienia przez osobę, która wcześniej poniosła szkodę w wyniku zabronionego czynu, ale także mogą się przyczynić do odzyskania przez sprawcę

⁴ Na temat cech i kwalifikacji mediatora: Tabernacka M., *Mediator ponad podziałami* [w:] Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Wrocław 2013, s. 131–148.; Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje...*, s. 45–51.

⁵ Więcej na ten temat: Tabernacka M., *Sprawiedliwość naprawcza i jej instytucje w Polsce*, [w:] Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje...*, s. 146; Tabernacka M., *Sprawiedliwość naprawcza w obszarze prawa administracyjnego* [w:] Korczak J. (red.), *Cywilizacja administracji publicznej: księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin prof. nadzw. UW dr hab. Jana Jeżewskiego*, Wrocław 2018, s. 493–503.

⁶ Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004, s. 12.

miejsca w społeczeństwie poprzez dobrowolne i świadome spełnienie pokuty. Pozwalają na eliminowanie negatywnych społecznych następstw niesymetrycznego stosunku społecznego, w którym znajduje się pokrzywdzony i sprawca. Do takich skutków można by m.in. zaliczyć ryzyko dalszej eskalacji przemocy - i to zarówno ze strony sprawcy, jak i osoby poszkodowanej lub osób emocjonalnie zaangażowanych w jej sytuację. Osoby bliskie ofierze i sama ofiara mogą chcieć zemścić się na sprawcy, natomiast sprawca, spodziewając się takiego odwetu, może uprzedzić go własnym ponownym atakiem⁷.

Mediacje znajdują zastosowanie w różnego rodzaju sytuacjach konfliktowych, m.in. w konfliktach międzynarodowych, konfliktach rodzinnych, zarówno w perspektywie krajowej (sprawy rozwodowe, sprawy o powierzenie opieki, o alimenty), jak i transgranicznej – gdy chodzi np. o uprowadzenia rodzicielskie⁸. Ponadto mediacje stosuje się w konfliktach sąsiedzkich, konfliktach, których źródłem lub skutkiem jest przestępstwo, konfliktach cywilnoprawnych, w tym w konfliktach w obrocie gospodarczym⁹ i w obrocie konsumenckim. Mediacje stosowane są także w konfliktach międzypaństwowych, między innymi w przypadkach przeciwdziałania konfliktom zbrojnym oraz w działaniach rozjemczych. Mediacje stosuje się też w zakresie funkcjonowania instytucji międzynarodowych oraz organów państwowych oraz w celu rozwiązywania konfliktów między obywatelami a organami administracji publicznej¹⁰. Ponadto od lat wdraża się praktyki mediacji szkolnych i mediacji rówieśniczych – jako metody opanowania nieuniknionych przecież konfliktów w placówkach oświatowych – i to zarówno pomiędzy uczniami i wychowankami, jak i pomiędzy nimi i ich rodzicami a nauczycielami czy administracją np. szkoły lub przedszkola.

Mediacje są instytucją prawną. W Polsce regulacje prawne dotyczące mediacji przewiduje procedura postępowania cywilnego, karnego i administracyjnego. Mediacje znalazły też swoją regulację w postępowaniu przed sądami administracyjnymi. Szczególnie istotną kwestią jest stosowanie mediacji w postępowaniu w sprawach nieletnich. To odrębny od postępowania karnego tryb

⁷ Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje...*, s. 148.

⁸ Na temat mediacji rodzinnych, m.in.: Gójska A., *Mediacje rodzinne*, Warszawa 2014; Mucha J. (red.), *Realizacja zasady dobra dziecka w mediacjach w sprawach dotyczących wykonywania władzy rodzicielskiej i kontaktów*, Warszawa 2021.

⁹ Literatura na ten temat, to m.in.: Kalisz A., Zienkiewicz A., *Mediacja w sprawach gospodarczych jako narzędzie wspierające sukces w biznesie*, Warszawa 2020, Bobrowicz M., *Mediacja. Jestem za*, Warszawa 2008.

¹⁰ Literatura na ten temat, m.in.: Tabernacka M., *Mediacje w postępowaniu administracyjnym: uwarunkowania aksjologiczne i prakseologiczne*, „Kontrola Państwowa” 3/2018, 3, s. 77-88; Federczyk W., *Mediacja w postępowaniu administracyjnym i sądownoadministracyjnym*, Warszawa 2013.

postępowania w stosunku do nieletnich sprawców czynów zabronionych pod groźbą kary, który stanowi realizację idei sprawiedliwości naprawczej w zakresie młodocianych sprawców czynów karalnych. Zastosowanie mediacji w takich przypadkach ma ogromny walor resocjalizacyjny i przez to ogranicza ryzyko powrotności młodych ludzi do przestępstwa.

Mediacje są też wyrazem respektowania podmiotowości człowieka, dlatego niezbędne jest rozwijanie wiedzy na ich temat już u uczniów i studentów, którzy stoją u progu dorosłości. Ważne jest, by młodzież była świadoma zarówno możliwości swojego udziału w mediacjach, jak i korzyści społecznych, jakie mediacje niosą m.in. dla ich środowiska rodzinnego czy wspólnoty lokalnej. Ważne jest też, by młodzież знаła gwarancje prawne dla swojej własnej podmiotowości, która ziszcza się także przez możliwość ich bezpośredniego udziału w mediacjach¹¹. Udział młodych ludzi w mediacjach i świadomość istnienia tej metody opanowania konfliktów przyczyniają się do promowania postaw wspierających podmiotowość dziecka, co ma niezwykle istotny walor wychowawczy, jeżeli chodzi o kształtowanie prodemokratycznych postaw młodych ludzi. Podmiotowość dziecka jest niezbędna do tego, by stworzyć demokratyczne środowisko dorastania młodego człowieka. Respektowanie podmiotowości dziecka wspiera demokratyczne myślenie - zarówno rodziców, opiekunów, jak i samych dzieci, pomagając tym samym wychować autonomiczne i samodecydujące jednostki - ludzi, bez których demokracja byłaby jedynie fasadą.

Podmiotowość człowieka decydującego o rozwiązaniu konfliktu w drodze mediacji ma też niebagatelne znaczenie dla efektywnego funkcjonowania państwa. Mediacje są również jednym z czynników pozwalającym na osiągnięcie

¹¹ Na temat podmiotowości dziecka w mediacjach m.in.: Tabernacka M., *Podmiotowość dziecka w mediacjach rodzinnych w sprawach dotyczących kontaktów i opieki* [w:] Mucha J. (red.), *Realizacja zasady dobra dziecka w mediacji w sprawach dotyczących wykonywania władzy rodzicielskiej i kontaktów*, Warszawa 2021, s. 67–103, tu np.: „Podmiotowość dziecka to kategoria filozoficzna i kategoria prawna. To postrzeganie dziecka jako podmiotu, a nie przedmiotu oddziaływania wychowawczego i działań opiekuńczych, a także jako podmiotu stosunków prawnych, a nie podmiotu «zarządzanego» na podstawie norm prawa. Kategoria ta determinuje sprawowanie pieczy nad dzieckiem, ale także podejmowanie wszelkich decyzji w zakresie osoby i majątku dziecka, w które – zgodnie z założeniem traktowania dziecka podmiotowo, a nie przedmiotowo, dziecko powinno być włączane. Kategoria ta ma także związek z uznaniem faktu, że dziecku przysługują prawa podmiotowe, czego konsekwencją jest ich respektowanie przez organy państwa i osoby oddziałujące na dziecko w trakcie podejmowania czynności wychowawczych i sprawowania opieki.

Kategoria prawna podmiotowości dziecka ściśle koreluje z ideą dobra dziecka. Idea ta znalazła odzwierciedlenie w szeregu aktów normatywnych prawa międzynarodowego i regulacjach krajowych systemów prawnych. Dobra dziecka to aksjologiczny wyznacznik podejmowania działania zarówno przez organy państwa, jak i przez osoby faktycznie opiekujące się dzieckiem i je reprezentujące”.

sprawności działania instytucji państwowych, a ich stosowanie pozwala na osiągnięcie w sferze publicznej standardu sprawiedliwego państwa. Warto przypomnieć, że praktyka stosowania prawa współcześnie w demokratycznym państwie prawnym powinna zakładać udział instrumentów partycypacyjnych i konsultacyjnych. Mediacje należałoby stosować wszędzie tam, gdzie tylko jest to możliwe i celowe. Ponieważ uczestniczenie w mediacjach pozwala na bezpośrednią wypowiedź wszelkich podmiotów zainteresowanych w danej sprawie, ich podejmowanie jest jednym z czynników pozwalających na osiągnięcie racjonalności działania organów państwa¹².

Realizacja zasady dobra wspólnego następuje m.in. dzięki temu, że strony postępowań mają możliwość kształtowania treści rozstrzygnięć w trakcie postępowania mediacyjnego wobec niezależnego mediatora. Strony mogą wypracować w granicach prawa kompromis będący rozwiązaniem spornej kwestii. Obywatele, wnosząc do procesu administrowania swój bezpośredni wkład, przyczyniają się do kształtowania społeczeństwa istniejącego w państwie, pojmowanego jako wspólna wartość¹³.

Zawód mediatora może być jedną ze ścieżek aktywności zawodowej, którą młodzi ludzie mogliby uwzględnić w swoich planach na dorosłe życie. Dlatego też warto przedstawić im założenia tej instytucji - w szczególności dlatego, że wobec faktu, iż mediacje pozwalają rzeczywiście odciążyć wymiar sprawiedliwości, w wielu systemach państwowych rozważa się wprowadzenie mediacji obligatoryjnych¹⁴ jako początkowej fazy rozwiązywania sporu - zanim będzie ona przedmiotem orzekania w sądzie. Obligatoryjne mediacje zwiększą rynkowe zapotrzebowanie na mediatorów, co może stanowić szansę dla młodych ludzi pragnących wykonywać zawody o istotnym znaczeniu społecznym.

Jedną z ról szkoły i uczelni wyższej jest przygotowanie młodych ludzi do życia we współczesnych warunkach społecznych, co dotyczy m.in. życia w zglobalizowanym świecie. Mediacje znajdują zastosowanie także w sporach transgranicznych - zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w polityczno-międzynarodowym.

¹² Tabernacka M., *Mediacje – przeciwdziałanie podziałom w praktyce stosowania prawa* [w:] Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami...*, s. 16; dostęp elektroniczny: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/42211>.

¹³ Tabernacka M., *Bezpośredni udział obywatela w kształtowaniu rozstrzygnięć władz publicznych w postępowaniu mediacyjnym w sferze administracji publicznej jako element funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego* [w:] Blicharz J., Boć J. (red.), *Prawna działalność instytucji społeczeństwa obywatelskiego*, Wrocław 2009, s. 626.

¹⁴ Na temat mediacji obligatoryjnych: Antolak-Szymanski K. (red.), *Mediacje obligatoryjne*, Warszawa 2017.

Jeżeli chodzi o wymiar indywidualny, mediacje w skali globalnej¹⁵ mogą być wykorzystywane przez młodych ludzi jako narzędzie opanowywania konfliktów konsumenckich, w których oni uczestniczą – nawet w skali transatlantycznej czy kontaktów handlowych z państwami azjatyckimi. Zakupy za pomocą globalnych platform sprzedażowych mogą skończyć się sporem konsumenckim, w rozwiązaniu którego mediacje mogą okazać się bardzo użyteczne. Wiele z platform sprzedażowych organizuje własne platformy mediacyjne, które klasyfikowane są w grupie tzw. ODR (*Online Dispute Resolutions*).

W globalnej skali mediacje znajdują zastosowanie także w indywidualnych sprawach rodzinnych – dotyczących transgranicznego dochodzenia alimentów i ustalania opieki nad małoletnimi dziećmi rodziców zamieszkujących w różnych krajach. Wobec ogromnej mobilności ludzi we współczesnym, zglobalizowanym świecie i pewnych trudności, jakie niesie z sobą transgraniczne dochodzenie roszczeń i orzekanie o stosunkach rodzinnych mediacje wydają się najlepszą metodą rozwiązywania transgranicznych problemów rodzinnych, gdyż są okazją do nawiązania zerwanych nici komunikacji i dobrowolnego ustalenia warunków sprawowania opieki nad dziećmi oraz kwestii finansowych związanych z ich wychowywaniem.

Mediacje powinny być więc przedmiotem nauczania w trakcie edukacji szkolnej i na studiach wyższych. Warto rozważyć wprowadzenie wiedzy o mediacji jako osobnego przedmiotu dydaktycznego w szkole. Na akademickich kierunkach prawa, administracji oraz na innych kierunkach społecznych mediacje już od połowy lat dwutysięcznych XXI wieku są wykładane albo w ramach odrębnych przedmiotów dydaktycznych, albo uczy się o nich w ramach przedmiotów dotyczących negocjacji bądź innych - alternatywnych do postępowania sądowego - form rozwiązywania sporów. Jeżeli jednak na danym kierunku lub w programie nauczania w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wiedza ta nie byłaby przewidziana

¹⁵ Por.: Tabernacka M., *Globalny kontekst prowadzenia mediacji i stosowania innych form ADR z perspektywy Europy i Europejczyków* [w:] *ADR: lokalne rozwiązania w kontekście globalnym = ADR: local solutions in a global context*, Wrocław 2021, s. 15–24, tu np.: „Skoro jednak ludzkość nie dysponuje jeszcze powszechnym porządkiem prawnym i władczą jurysdykcją w globalnej skali, naturalnym biegiem rzeczy jest konieczność korzystania z rozwiązań konsensualnych, gdyż niejako «komunikację mamy za darmo»” i nie jest konieczne do jej prowadzenia spełnienie prejudycjalnych warunków formalnych. Jej mechanizmy są powszechne – dlatego też konflikty interesów i spory zawisłe przed organami różnych systemów jurysdykcyjnych można rozpatrywać w formach alternatywnych do władczego orzekania o określonej racji konkretnych podmiotów – także w procedurach ADR, które prowadzone są poza forum postępowań jurysdykcyjnych. Skonfliktowane podmioty mogą samodzielnie spróbować opanować konflikt – właśnie za pomocą mediacji lub innych form ADR. Daje to szansę dopasowania rozwiązań zawartych w ugodach do swoistych etnocentrycznych, ale równocześnie wynegocjowanych ponad kulturową niekompatybilnością potrzeb stron mediacji czy też innego konsensualnego narzędzia opanowania sporu”, s. 16.

programem nauczania, warto rozważyć przekazanie informacji o niekonfrontacyjnych metodach rozwiązywania sporów na zajęciach seminaryjnych oraz na lekcjach wychowawczych i takich, które dotyczą aktualnych spraw społecznych. Wiedza ta z pewnością okaże się użyteczna w praktyce, a także będzie mogła być jednym z czynników pozwalających na budowę społeczeństwa obywatelskiego poprzez ukazanie jednostkom możliwości, jakie daje aktywna postawa społeczna w procesie dochodzenia do realizacji praw przysługujących danej jednostce.

1.2. Mediacje. Scenariusz 1.

„W jaki sposób mediacje mogą pomóc rozwiązać moje problemy?”

Adresaci: uczniowie szkół podstawowych.

Przedmiot dydaktyczny: godzina wychowawcza lub przedmiot poświęcony funkcjonowaniu społeczeństwa.

Uwagi i inspiracje: Kilka lat temu wraz ze studentami Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, którzy tworzyli studenckie koło naukowe ISKRA¹⁶, zorganizowaliśmy interaktywny wykład dla uczniów klas 1–3 wrocławskich szkół podstawowych. W wykładzie uczestniczyli sędzia, prokurator i radca prawny - mediator. Studenci pokazali dzieciom filmową opowieść o nękanii przez internet. W filmie przedstawiono dziewczynkę (grała ją studentka), która jest obrażana i oczerniana przez kolegę w mediach społecznościowych, na co zareagowała smutkiem, płaczem i wycofaniem. Następnie została przeprowadzona symulacja rozprawy sądowej o stalking (przestępstwo uporczywego nękania, które zgodnie art. 190a § 1 kodeksu karnego zagrożone jest karą pozbawienia wolności od 6 miesięcy do 8 lat, natomiast - zgodnie z § 3 tej regulacji - w przypadku doprowadzenia ofiary do próby samobójczej grozi za nie kara od 2 do 12 lat pozbawienia wolności), podczas której dzieci dowiedziały się, czym jest to przestępstwo i jakie mogą być skutki jego popełnienia. Potem pokazano dzieciom film, w którym studenci odegrali mediacje pomiędzy bohaterami pierwszego filmu. Pod koniec wykładu dzieci goszczące na nim mogły zadawać pytania. Zainteresowane były różnymi rzeczami, np. tym, czy prokuratorem może być też kobieta, z czego zrobiony jest łańcuch sędziowski, czy sędzia już kiedyś kogoś skazał itp. W pewnym momencie chłopiec siedzący samotnie w rogu sali powiedział: „to ja poproszę”. Nie zorientowaliśmy się z początku, o co mu chodziło, ale nam wyjaśnił: „Mam problem z kolegą, poproszę o mediacje”. Dziecko to dostrzegło w mediacjach remedium na swój życiowy problem. Może więc także lekcja poprowadzona według tego scenariusza pomoże jakiemuś innemu dziecku przełamać trudną sytuację, w której się znajduje. Jeżeli nawet nie będzie to doraźnie zastosowane remedium na jego kłopoty, to

¹⁶ Interdyscyplinarne Studenckie Koło Naukowe Rozwoju Administracji działa na Uniwersytecie Wrocławskim od 2005 r. Zakres działalności ISKR-y obejmuje badania naukowe m.in. dotyczące funkcjonowania Polski w strukturach Unii Europejskiej. Ponadto przedmiotem badań są mediacje jako niekonfrontacyjna forma rozwiązywania konfliktów, pozycja prawna i faktyczna osób niepełnosprawnych, kulturowe aspekty działania organów władz publicznych i public relations sfery publicznej.

może wiedza, jaką wyniesie z tej lekcji, pomoże mu w rozwiązaniu innych trudnych sytuacji, także w przyszłości – może nawet w dorosłym życiu.

Jakie kompetencje i jaką wiedzę rozwijać będzie lekcja: uczniowie poznają instytucję mediacji. Dowiadują się, że jest to niekonfrontacyjna metoda rozwiązywania konfliktów, a jej zastosowanie stwarza szansę na asertywne przedstawienie własnego stanowiska i osiągnięcie kompromisu z drugą stroną sporu. Dowiadują się, że mediacje są użytecznym narzędziem, które można wykorzystać w różnego rodzaju konfliktach.

W badaniach przeprowadzonych w szkołach średnich w projekcie GANESA na pytanie „Czy Ty lub ktoś z Twoich bliskich skorzystał z mediacji?” 374 respondentów odpowiedziało „nie”, 203 stwierdziło, że nie wie, a jedynie 69 udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Taki wynik badań wskazuje, że instytucja mediacji nie jest rozpowszechnioną formą rozwiązywania konfliktów społecznych. Dlatego też warto rozwijać świadomość istnienia mediacji i kompetencje do konsensualnego rozwiązywania sporów wśród dzieci, co być może zaowocuje większą popularnością tej instytucji w przyszłości.

Sposób prowadzenia lekcji: Schemat lekcji zaproponowany w scenariuszu może być uzupełniany aktualnymi treściami dotyczącymi konfliktów, w których dzieci uczestniczą, albo które mogą obserwować. Można go modyfikować - w szczególności po to, by dostosować lekcję do aktualnie zachodzących zjawisk i problemów poruszanych w mass mediach lub takich, które zostały opisane w treści czytanych przez dzieci lektur czy oglądanych przez nie filmów lub przedstawień teatralnych. Lekcja może być prowadzona z wykorzystaniem interaktywnych narzędzi pozwalających na wyrażenie przez uczniów opinii lub z wykorzystaniem kart pracy i kart ewaluacyjnych oraz prezentacji załączonych do scenariusza.

Przebieg lekcji

1. Część pierwsza lekcji – zainteresowanie uczniów problemem

Punktem wyjścia do dalszych części lekcji jest pytanie, jak dzieci rozumieją słowo konflikt i dyskusja nad tym, jak on się objawia.

Dzieci próbują zdefiniować konflikt, w czym mogą posłużyć się także przykładami konfliktów ze swojej klasy, szerszego otoczenia lub obejrzanych filmów i przeczytanych książek. Ważne, żeby nauczyciel tak poprowadził dyskusję, aby wskazać dzieciom takie cechy, źródła i skutki konfliktu jak np. sprzeczność interesów i celów uczestników konfliktu (prosimy o wskazanie o jakie cele i interesy chodzi), zerwanie

konstruktywnej komunikacji i tego przejawy, objawy zachowań agresywnych - zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych – fizycznych i relacyjnych.

Aby dzieciom było łatwiej zdefiniować zjawisko konfliktu, prosimy je, by opisały spór, w którym uczestniczyli bohaterowie czytanych przez nie książek lub opowiadań albo postaci znane z filmów czy kreskówek. Dzieci mogą także opisać spór, kłótnię czy konflikt, w którym same brały udział, albo taki, który mogą zaobserwować w swoim środowisku, na przykład w klasie czy w szkole albo w środowisku pozaszkolnym.

Prosimy, by dzieci zidentyfikowały podmioty (osoby lub grupy osób) zaangażowane w ten konkretny konflikt i zidentyfikowały (w marę swoich możliwości intelektualnych i poznawczych) podłoże społeczne tego konfliktu, jego powody i by opisały jego przebieg oraz w miarę możliwości wskazały na skutki tego konfliktu – na przykład wykluczenie społeczne jego uczestników, utratę posiadanych przez nie dóbr czy cierpienie tych osób.

Należy poprosić dzieci, by oszacowały koszty konfliktu: na przykład wydatki na postępowanie sądowe, konieczność zmiany środowiska dotychczasowej egzystencji lub aktywności życiowych np. szkoły, koszty utraconych przez obie strony przedmiotów, które zostały zniszczone lub uszkodzone w konflikcie. Prosimy też, by wskazały emocjonalne koszty naruszenia godności własnej i emocjonalne koszty zerwanych relacji społecznych.

Pomocą naukową może być karta pracy zawarta w załączniku 1. A. *Karta Pracy. Mediacje. Analiza konfliktu*.

Analiza dokonywana przez dzieci może prowadzona być indywidualnie, przy czym w takim wypadku może mieć walor diagnostyczny i pozwolić placówce oświatowej zidentyfikować konflikty występujące w klasie czy też w szkole, gdyż dzieci mogą ujawnić w ten sposób sytuacje konfliktowe, z których grono pedagogiczne może nie zdawać sobie sprawy. Dlatego też warto rozważyć udział w takiej lekcji – poza nauczycielem – także psychologa szkolnego.

Dzieci mogą też analizować wspólnie jeden konflikt i na kartach pracy zaznaczać swoje spostrzeżenia, a w dalszych częściach lekcji przedstawić swoje pomysły dotyczące jego rozwiązania.

2. Część druga lekcji – przedstawienie dzieciom zasad mediacji i roli mediatora

W tej części lekcji należy dzieciom wytłumaczyć, że może się zdarzyć tak, że konflikt (spór, kłótnia, wzajemna niechęć prowadząca do agresji) mogą być tak daleko posunięte i utrwalone, że skonfliktowane osoby nie są sobie w stanie poradzić samodzielnie z sytuacją. Należy opowiedzieć dzieciom o roli mediatora jako osoby bezstronnej, neutralnej i fachowej pomagającej stronom konfliktu

w osiągnięciu porozumienia. To dzięki niemu strony będą w stanie wypracować porozumienie.

Przedstawiamy dzieciom definicję mediacji, np. mediacje to sposób rozwiązania konfliktu, w którym osoby zaangażowane w konflikt starają się rozwiązać swój problem, przedstawiając propozycje porozumienia, a mediator pomaga im wybrać najlepsze dla nich opcje i czuwa nad tym, by udało im się zawrzeć porozumienie.

Można wykorzystać schemat z załącznika 1. C. *Mediacje. Schemat mechanizmu mediacji i roli mediatora* obrazujący mechanizm mediacji i zadania mediatora.

Przy wykorzystaniu np. karty pracy zawartej w załączniku 1. B. *Karta pracy. Mediacje. Ugoda mediacyjna* lub w dyskusji dzieci mogą wskazać jakąś osobę, którą darzą szacunkiem, a która mogłaby pomóc w rozwiązaniu konfliktu - czyli spełnić funkcję mediatora. Nie należy dzieciom narzucać sposobu doboru tej osoby - konflikt rzeczywisty może być „rozwiązywany” przez postać literacką, a konflikt postaci literackich mógłby być teoretycznie „poddany mediacji” prowadzonej przez babcię lub kolegę czy koleżankę będących dla dziecka autorytetem. Nie jest istotna tożsamość mediatora - ważne, by dziecko intuicyjnie wskazało istotną dla niego osobę sprawczą, którą jest w stanie obdarzyć zaufaniem.

Istotne jest uświadomienie dzieciom, że pomysły na rozwiązanie konfliktu muszą wyjść od samych stron mediacji, a mediator pomaga im w artykulacji ich potrzeb, moderuje interakcję (tzn. udziela głosu, pilnuje, by rozmowa miała zrównoważony przebieg i doradza wybór sprawiedliwych rozwiązań, oceniając je pod kątem legalności). Ponieważ dzieci nie dysponują wiedzą prawną, wystarczy, by wzięły one pod uwagę sprawiedliwość rozwiązań, niemniej nauczyciel powinien zareagować, gdy w dalszej części lekcji padną propozycje rozwiązań naruszających w oczywisty sposób prawa i bezpieczeństwo innych osób. Należy wyjaśnić dzieciom, że wykluczona jest przemoc werbalna, fizyczna i relacyjna, bo mediacje nie mogą być okazją do zemsty. Można dzieciom uświadomić, że np. zastosowanie odwetowej przemocy skończyć się może tylko eskalacją konfliktu, bo osoba uderzona „może oddać” lub może zwrócić się o pomoc do silniejszych osób, które staną w jej obronie.

3. Część trzecia lekcji – zaprojektowane ugody mediacyjnej

Ta część zajęć służy ewaluacji zrozumienia przez dzieci istoty mediacji. Dzieci samodzielnie projektują ugody mediacyjną. Można wykorzystać kartę pracy zawartą w załączniku 1. B. *Karta pracy. Mediacje. Ugoda mediacyjna*.

W zaprojektowanej przez siebie ugodzie mediacyjnej dzieci opisują pokrótce przedmiot sporu i wskazują jego strony, przy czym gdy w „teoretycznym sporze”

uczestniczyły dzieci, „projektanci ugody” wskazują także opiekunów prawnych stron sporu, np. rodziców. Dzieci mogą też w charakterystyce konfliktu zawrzeć opis jego przebiegu.

Następnie dzieci formułują treść ugody, w której muszą się znaleźć się następujące elementy:

1. Uzgodnienia dotyczące zaspokojenia emocjonalnych potrzeb osób poszkodowanych w konflikcie

Mogą to być przeprosiny i wskazanie ich szczególnej formy. Dzieci wskazują osobę przepaszającą, a jeżeli obie strony przekraczały akceptowalne społecznie normy, mogą być to wzajemne przeprosiny albo wspólne oświadczenie, które np. może zostać opublikowane w mediach społecznościowych, na forum klasowym czy umieszczone w miejscu widocznym w szkole. Przeprosiny mogą też mieć postać ustnej deklaracji wygłoszonej np. na forum klasy lub w jakimś istotnym miejscu w rzeczywistości wykreowanej przez autora filmu lub książki. Strona poszkodowana oświadcza, że przebacza sprawcy szkody i nie będzie już miała do niej pretensji. Dzieci mogą odegrać scenkę ilustrującą wykonanie tej części ugody.

2. Uzgodnienia dotyczące naprawy szkody i zadośćuczynienia

Ważne, by dzieci projektowały zadośćuczynienie w sposób, w którym sprawca szkody osobiście będzie odczuwał skutki owego zadośćuczynienia. Może to więc być praca na rzecz poszkodowanego polegająca na naprawie zniszczeń lub wyrównująca szkodę. Na przykład może to być sprawowanie dyżurów szkolnych za osobę poszkodowaną przez odpowiednio długi czas, prace porządkowe itp. Może to być także odszkodowanie rzeczowe bądź finansowe, nauczyciel jednak powinien każdy taki przypadek omówić z uczniem, by uzmysłowić dziecku projektującemu ugodę, że np. w przypadku konfliktu rówieśniczego nie może być to zapłata dokonana przez rodziców. Skutki muszą dotyczyć bezpośrednio sprawcy.

3. Uzgodnienia dotyczące wynagrodzenia mediatora

Dzieci muszą mieć świadomość, że zawód mediatora jest profesją, a nie funkcją spełnianą charytatywnie. Przy tej okazji należy dzieciom uświadomić, że postępowanie sądowe i administracyjne formalne sposoby rozstrzygnięcia konfliktów są o wiele bardziej kosztowne i obie strony konfliktu ponoszą tu znaczne koszty. Konflikt jest też kosztowny społecznie. Ważne więc, by przedstawić dzieciom różnicę między wysokimi kosztami ponoszonymi przez obie strony długo trwającego konfliktu a o wiele niższymi

kosztami zakończenia konfliktu dzięki mediacjom. Dzieci proponują wynagrodzenie mediatora, które obie strony konfliktu ponoszą po połowie. Do wykorzystania karta pracy: Mediacje. Scenariusz 1. Karta 2.

Ewaluacja

Dzieci mogą na lekcji albo jako zadanie domowe napisać:

1. Projekt ugody mediacyjnej w przypadku konfliktu, który opisały na lekcji.
2. List do jednej ze stron konfliktu, w którym jako przyjaciel tej strony zachęca ją do udziału w mediacji albo list z prośbą do drugiej strony konfliktu, by przystąpiła do mediacji (w którym wytłumacza, dlaczego mediacja to dobre rozwiązanie).

Literatura pozwalająca uzyskać szersze spojrzenie na problem

- Cetera M., Fedorowska D., *MEDIATOR – nowe umiejętności i kwalifikacje dla pedagoga i psychologa*, Wrocław 2010.
- Kalisz A., Zienkiewicz A., *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*, Warszawa 2014.
- Moore Ch.W., *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2003.
- Morek R., *Cele i funkcje mediacji* [w:] Gmurzyńska E., Morek R. (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.
- Raszewska-Skałeczka R., Szczepkowska M., *Mediacje w środowisku szkolnym na tle rozważań prawnopsychologicznych – skuteczność i ograniczenia mediacji rówieśniczych* [w:] Tabernacka M., Raszewska-Skałeczka R. (red.), *Mediacje w społeczeństwie otwartym*, Wrocław 2012.
- Tabernacka M. (red.), *Antropologia mediacji*, Wrocław 2015.
- Tabernacka M., *Mediator ponad podziałami* [w:] Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Wrocław 2013, dostęp elektroniczny: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/42218>.
- Tabernacka M., *Mediacje – przeciwdziałanie podziałom w praktyce stosowania prawa* [w:] Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Wrocław 2013, dostęp elektroniczny: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/42211>.
- Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018.

Załącznik 1.A. Karta pracy. Mediacje. Analiza konfliktu

Czego dotyczy kłótnia lub konflikt i w jaki sposób powstał?

rysunek lub opis

Kto uczestniczy w kłótni lub konflikcie?

rysunek lub opis	

Co można stracić w tym konflikcie ? Ile będzie kosztował konflikt?

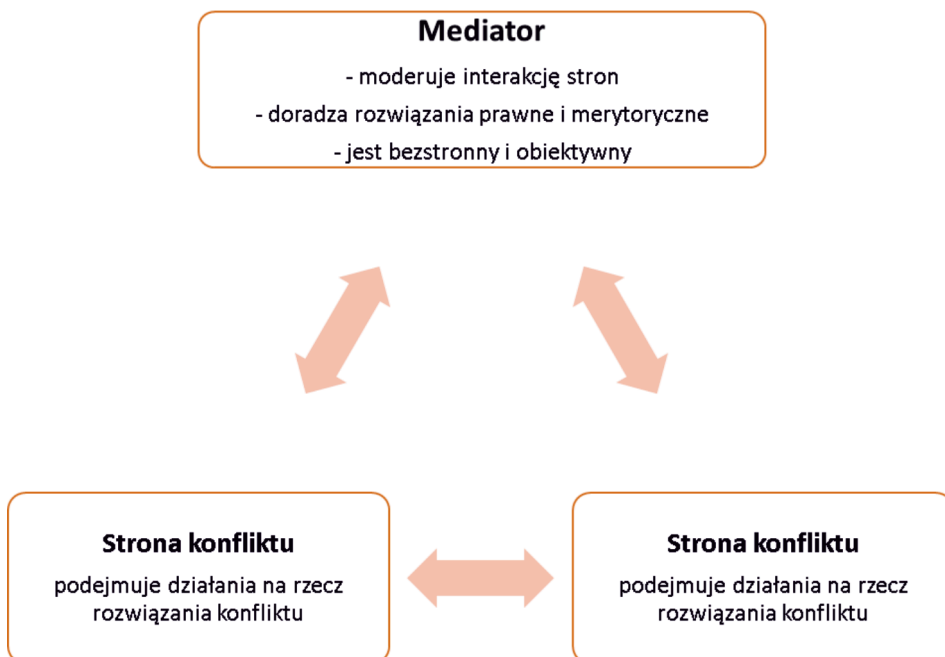
rysunek lub opis	

Załącznik 1.B. Karta pracy. Mediacje. Ugoda mediacyjna

Ugoda mediacyjna

Ugoda zawarta w wyniku mediacji przeprowadzonych przy pomocy mediatora..... pomiędzy:	
Strona:	Strona:
Strony mediacji osiągnęły porozumienie i ustalają, co następuje:	
Wspólne oświadczenie stron i przeprosiny (treść przeprosin) i akceptacja przeprosin ze strony osoby poszkodowanej:	
Sposób zadośćuczynienia i naprawy szkody:	
Wynagrodzenie mediatora:	

Załącznik 1.C. Mediacje. Schemat mechanizmu mediacji i roli mediatora



1.3. Mediacje. Scenariusz 2.

„Sprawiedliwość naprawcza a sprawiedliwość retrybutywna. Konsekwencje dla państwa i społeczeństwa”

Adresaci: studenci, uczniowie szkół ponadpodstawowych oraz ewentualnie ostatnich dwóch klas szkół podstawowych.

Przedmiot dydaktyczny:

szkoły średnie: przedmiot rozwijający kompetencje społeczne, taki jak wiedza o społeczeństwie lub podobny, język obcy, np. niemiecki lub jakikolwiek inny, lekcja wychowawcza, historia),

uczelnie wyższe: seminaria dyplomowe – magisterskie lub licencjackie, zajęcia dla doktorantów, Przedmioty wykładowe: nauka o administracji, inne przedmioty, na których wykładana jest wiedza w zakresie niekonfrontacyjnych metod opanowania konfliktów i rozwiązywania sporów oraz zasady i podstawy prawne funkcjonowania Unii Europejskiej.

Uwagi i inspiracje:

Myślenie o prawie i jego sensie musi w nieunikniony sposób doprowadzić do próby oceny wpływu jego przepisów na życie indywidualnych ludzi i do oceny tego, czy określone regulacje prawne mają społeczny sens. Ponieważ prawo samo w sobie nie wywołuje skutków społecznych (na przykład gdy nie jest stosowane), ważne jest też, by zdawać sobie sprawę z tego, że to sposób jego stosowania jest rzeczywiście determinujący społecznie. Na te kwestie warto zwrócić uwagę w kontekście związków znaczeniowych pomiędzy słowem „prawo” a słowem „sprawiedliwość”. Określenie „wymierzyć sprawiedliwość” ma związek właśnie z zastosowaniem prawa. Jednak czy są mniej lub bardziej sprawiedliwe sprawiedliwości? Czy wymierzanie sprawiedliwości to zemsta?

Ten dylemat warto skonfrontować z dwiema koncepcjami wymierzania sprawiedliwości: koncepcją sprawiedliwości naprawczej i sprawiedliwości retrybutywnej, które od najdawniejszych czasów regulują sposób stosowania prawa. Prawa, które ludzie piszą dla ludzi, i prawa, które jest podstawą ocen ludzkich czynów i wyciągania konsekwencji wobec określonych w tym prawie zachowań ludzkich.

Jakie kompetencje i jaką wiedzę rozwijać będą zajęcia/lekcja.

Uczestnicy zajęć poznają koncepcję sprawiedliwości naprawczej i sprawiedliwości retrybutywnej. Dowiedzą się, jakie cele realizują oba te modele sprawiedliwości. Będą w stanie ocenić efektywność społeczną obu tych modeli sprawiedliwości.

Przebieg zajęć dydaktycznych

1. Drama

Należy podzielić uczestników zajęć na 4 grupy. Każda z tych grup „wciela się” w jedną ze wskazanych postaci uczestniczących w zdarzeniu rodzącym konsekwencje prawne.

Przedstawiamy stan faktyczny i krótki opis bibliograficzny osób biorących udział w zdarzeniu.

Osoby dramy:

Dominik – kierowca, lat 22. Studiuje na politechnice, pracuje jako przedstawiciel handlowy w firmie handlującej elektroniką. Jedzie na spotkanie z dziewczyną, pożyczył od rodziców samochód. Nie był karany.

Hubert – tata Julka, lat 38. Z wykształcenia filolog angielski, ale prowadzi z sukcesem firmę produkującą gaśnice. Zatrudnia 40 osób. Dobrze sytuowany.

Marzena – mama Julka, żona Huberta, lat 42. Absolwentka antropologii, prowadzi dobrze prosperujące studio tańca, w którym prowadzi także warsztaty taneczne dla dzieci. Zaangażowana w wolontariat na rzecz zwierząt.

Julek – lat 5, przedszkolak. Trenuje sporty walki, bo nie może się zdecydować, czy lepszą zabawą jest taniec, czy bicie się.

Zdarzenie:

Rodzina Julka wybrała się na wycieczkę rowerową do znajomych w podmiejskiej wsi. Jadą poboczem drogi.

Dominik jedzie pożyczonym od mamy samochodem do swojej dziewczyny. Jest spóźniony, ponadto wczoraj się pokłócili, co oboje chcą jakoś załagodzić. Jest trzeźwy.

Chłopiec zjechał odrobinę na jezdnię, na co Dominik zareagował w ostatnim momencie, jednak wydarzenia zaczęły toczyć się błyskawicznie: samochód kierowany przez Dominka potrąca chłopca, który się przewraca. Julek wybija sobie o zderzak ząb, krwawi i przerażony głośno płacze. Hubert, ojciec Julka, podchodzi do kierowcy, który zatrzymał samochód i próbował z niego wysiąść. Wyciąga Dominika ze środka i z całej siły uderza go pięścią w twarz. Dominik traci ząb, ale nie płacze, tylko oddaje cios Hubertowi. Marzena, matka Julka, rzuca się chłopcu na pomoc, sprawdza jego stan i próbuje go uspokoić, ale równocześnie w tym samym czasie krzyczy na bijących się mężczyzn, w efekcie krzyczy też na chłopca: „Uspokój się!” a na bijących się mężczyzn: „Uspokójcie się!”. Zbierają się gapie...

Praca w grupach:

Po przedstawieniu stanu faktycznego należy przeprowadzić pracę w grupach. Można posłużyć się kartą pracy z załącznika 2 A. *Karta pracy nr 1 Reakcje na zdarzenie*. Uczestnicy zajęć powinni odpowiedzieć na pytania:

1. Z czego wynikała reakcja odpowiednio: Dominika, Huberta, Julka i Marzeny?
2. Co czuli w momencie zdarzenia?
3. Jakie są ich przewidywania co do konsekwencji tego zdarzenia? Co czują obecnie w związku z nim?
4. Co mogą stracić lub stracili (oprócz zębów, niemniej pozostaje kwestia ewentualnego leczenia stomatologicznego) kolejno wszyscy uczestnicy zdarzenia?

Osoby biorące udział w zajęciach po krótkiej pracy w grupach przedstawiają na forum swoje stanowiska z punktu widzenia osób biorących udział w zdarzeniu.

Analiza przypadku – wskazówki dla wykładowcy i nauczyciela:

Stan faktyczny. Doszło do kolizji w ruch drogowym. Sąd, rozpatrując sprawę, będzie badał okoliczności zdarzenia - zarówno ewentualną winę kierowcy, jak i ewentualną winę opiekunów dziecka. Ponadto doszło do użycia siły fizycznej. Sąd będzie rozważał, czy była to bójka, pobicie, czy obrona konieczna. Sprawa może skończyć się wyrokiem skazującym co najmniej jednej z osób biorących udział w zdarzeniu. Dziecko jest prawdopodobnie strauumatyzowane, a konsekwencje społeczne i psychologiczne zdarzenia mogą być długotrwałe i mieć negatywny skutek w sferze funkcjonowania społecznego uczestników zdarzenia. Można poprosić studentów lub uczniów, by spróbowali określić te konsekwencje (np. Hubert idzie do więzienia, co powoduje upadek jego firmy; dziewczyna porzuca Dominika, gdyż nie chce się wiązać z człowiekiem, który potrafił dziecko i nie podoba się on już jej po utracie zęba; Marzena zauważa, że mąż nie potrafi kontrolować emocji).

2. Przedstawienie modelu sprawiedliwości naprawczej i konfrontacja go z modelem sprawiedliwości retrybutywnej

Zaczynamy od pytania: „Czy polskie społeczeństwo jest nastawione na odwet i karanie?” Prosimy o uzasadnienie przedstawionych poglądów. Przedstawiamy uczestnikom zajęć modele sprawiedliwości naprawczej i sprawiedliwości retrybutywnej, najlepiej porównując oba modele. Należy poinformować uczestników zajęć, że model sprawiedliwości naprawczej realizowany jest w mediacjach, które w polskim postępowaniu karnym toczą się na mocy art. 23 a k.p.k. (ustawa z dnia 6 czerwca 1997 Kodeks postępowania karnego), a w przypadku czynów popełnionych przez nieletnich sprawców sprawiedliwość naprawcza

realizowana jest w mediacjach między nieletnim sprawcą a poszkodowanym na podstawie art. 3a ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Sprawiedliwość naprawcza znajduje swój wyraz także w mediacjach w procedurze cywilnej – gdzie ustalany jest m.in. zakres odszkodowań w przypadku konfliktów o charakterze cywilnoprawnym. Istnieją ponadto koncyliacje oraz tzw. konferencje sprawiedliwości naprawczej.

Definicje obu modeli:

Można posłużyć się załącznikiem 2. B. Karta pracy nr 2 *Sprawiedliwość naprawcza a sprawiedliwość retrybutywna*.

Model sprawiedliwości naprawczej, który koncentruje się na kwestii zadośćuczynienia i pojednania, jest przeciwieństwem modelu sprawiedliwości retrybutywnej, w którym kładzie się nacisk na karę i represję. W modelu sprawiedliwości retrybutywnej państwo zawłaszcza konflikt, mimo że jest on przecież wynikiem określonych relacji konkretnych stron. Państwo wymierza karę, która równocześnie ma być symbolem zadośćuczynienia dla ofiary. Ale w modelu tym nie bierze się pod uwagę subiektywnej opinii stron co do przyczyn i skutków konfliktu oraz pomija ich potrzeby i oczekiwania. Dotyczy to zwłaszcza potrzeb ofiary lub poszkodowanego – obecnych, ale także przyszłych. Ideę sprawiedliwości naprawczej należy odnosić nie tylko do sfery prawa karnego, ale także cywilnego i publicznego. Wszędzie tam, gdzie przepisy przewidują odpowiedzialność za przekroczenie wyznaczonych prawem reguł postępowania, warto wziąć pod uwagę zasady wynikające z idei sprawiedliwości naprawczej.

Działania podjęte przez sprawców, które będą kompensowały negatywne skutki deliktów w konkretnych sytuacjach i które będą kanalizowały energię osoby, która dopuściła się szkody w kierunku jej naprawienia w warunkach rzeczywistych relacji społecznych (poprzez działanie na rzecz właśnie tych osób lub w określonej sferze, na przykład w zakresie ochrony środowiska), będą bardziej wychowawcze niż abstrakcyjna kara pieniężna stanowiąca represję wymierzaną w imieniu państwa¹⁷. Jeżeli chodzi natomiast o stosowanie sprawiedliwości w procesie karnym, należy pamiętać, że wymierzenie sprawcy kary pozbawienia wolności zdejmuje z niego odpowiedzialność za wyrządzone zło. Ten rodzaj kary nie wyrabia u sprawcy poczucia osobistej odpowiedzialności za to, co zrobił, i potrzeby naprawienia krzywd, które wyrządził, m.in. z tego powodu, że odbywający taką karę człowiek nie ma szans na naprawienie szkody i zadośćuczynienie¹⁸. Ofiara przestępstwa lub czynu wywołującego uszczerbek na jej ciele, psychice lub mieniu poprzez udział w klasycznym procesie może

¹⁷ Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje...*, s. 36, 37.

¹⁸ Ibidem, s. 146.

podlegać negatywnemu zjawisku wiktylizacji wtórnej¹⁹, która polega na ponownym wejściu w rolę ofiary, co jest naruszeniem jej dobrostanu.

Sprawiedliwość naprawcza to zapewnienie ofierze (osobie poszkodowanej) pomocy i zadośćuczynienia, sprawiedliwość retrybucyjna to jedynie zemsta. Dlatego też mediacje jako instrument sprawiedliwości naprawczej są efektywne społecznie i prowadzą do uzdrowienia zarówno sprawców, jak i jednostek.

Schematyczne ujęcie obu modeli:	
sprawiedliwość naprawcza	sprawiedliwość retrybucyjna
pojednanie sprawcy i ofiary w wyniku wynegocjowanego porozumienia i zadośćuczynienia	karanie sprawcy
pomoc dla ofiar, resocjalizacja sprawcy	zemsta na sprawcy, ofiara pozostawiana sama sobie.
powrót sprawcy i poszkodowanego do społeczeństwa, obie jednostki dalej funkcjonują w społeczeństwie i mają szansę na zrównoważone relacje	wykluczenie społeczne sprawcy, sprawca wyrzucony poza nawias społeczeństwa, prawdopodobnie powróci do przestępstwa
naprawa, przebaczenie, łaska	negatywizm, destrukcja

Tłumaczymy uczestnikom spotkania, że sprawiedliwość naprawcza jest korzystna społecznie oraz oferuje określone korzyści dla sprawcy i pokrzywdzonego.

sprawiedliwość naprawcza	
korzyści dla pokrzywdzonego	korzyści dla sprawcy
zadośćuczynienie	resocjalizacja
uniknięcie wiktylizacji wtórnej	zmniejszenie wymiaru kary
szansa na zrównoważone relacje społeczne ze sprawcą w przyszłości	powrót sprawcy do społeczeństwa
korzyści społeczne	
dobre rokowania dla młodocianych	
korzyści ekonomiczne – zmniejszenie kosztów działania wymiaru sprawiedliwości dzięki jego odciążeniu	
zmniejszenie ryzyka funkcjonowania w społeczeństwie osób z przeszłością kryminalną, co oznacza większą inkluzyjność całego społeczeństwa	

¹⁹ Bieńkowska E., *Wiktylizacja wtórna – niepożądany dodatkowy skutek procesu* [w:] Tabernacka M., Raszewska-Skałeczka R. (red.), *Mediacje w społeczeństwie otwartym*, Wrocław 2012, s. 86–103. Jak referuje autorka, zjawisko wiktylizacji wtórnej jest niekorzystne zarówno dla ofiary, jak i dla społeczeństwa, dlatego zapobieganie wiktylizacji wtórnej jest równie ważne jak zapobieganie samym przestępstwom.

3. Dyskusja na temat barier sprawiedliwości naprawczej w społeczeństwach nastawionych na odwet i karanie

Dyskusję należy moderować w taki sposób, by uczestnicy zajęć wskazali na następujące czynniki:

- Klimat retributywizmu w społeczeństwie i w organach wymiaru sprawiedliwości. Dominuje zasada zemsty będącej „odpłatą oko za oko”.
- Populizm obecny w sferze publicznej. Obecność populistycznych polityków stosujących strategię straszenia przestępcami i oferującymi swoje polityczne usługi „pogromców wszelkiego zła”.
- Mentalność pracowników organów ścigania i sędziów, nastawionych na szybki wynik procesowy.
- Problemy tkwiące w organizacji struktur sfery publicznej blokujące możliwość stosowania mediacji i innych form ADR.
- Brak edukacji społecznej informującej o korzyściach ze stosowania instytucji sprawiedliwości naprawczej.

Ewaluacja

1. Praca domowa lub grupowy projekt polegający na zaprojektowaniu części ugody oferującej wzajemne zadośćuczynienie i warunki nieeskalowania konfliktu.
2. Mapa myśli obrazująca życie obu stron konfliktu bez zastosowania instytucji sprawiedliwości naprawczej i po zastosowaniu tej instytucji.

Literatura pozwalająca uzyskać szersze spojrzenie na problem

- Bieńkowska E., *Wiktymizacja wtórna – niepożądany dodatkowy skutek procesu* [w:] Tabernacka M., Raszewska-Skałeczka R. (red.), *Mediacje w społeczeństwie otwartym*, Wrocław 2012.
- Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004.
- Moore Ch.W., *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2003.
- Morek R., *Cele i funkcje mediacji* [w:] Gmurzyńska E., Morek R. (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.
- Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018, s. 36 i nast., s. 146–154.
- Tabernacka M., *Sprawiedliwość naprawcza i jej instytucje w Polsce* [w:] Tabernacka M., *negocjacje i mediacje...*, s. 146.
- Tabernacka M., *Sprawiedliwość naprawcza w obszarze prawa administracyjnego*, [w:] Korczak J. (red.), *Cywilizacja administracji publicznej: księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin prof. nadzw. UW dr hab. Jana Jeżewskiego* Wrocław 2018, s. 493–503, dostęp elektroniczny: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95307>.

Załącznik 2.A. Karta pracy nr 1. Reakcje na zdarzenie

Proszę wczuć się w rolę Julka i odpowiadać w pierwszej osobie – jako Julek.

Julek, 5 letni przedszkolak, bez problemów rozwojowych.

Dlaczego płakałem? (wiadomo, że bolało, ale dlaczego jeszcze?)

Co czułem, gdy się przewróciłem?

Co czuję teraz, kilka dni po zdarzeniu? Czy przewiduję jakieś konsekwencje dla siebie i rodziców?

Co finalnie mogę może stracić w wyniku tego zdarzenia i jego konsekwencji?
Jak zmieni się moje życie?

Reakcje na zdarzenie. Proszę odpowiedzieć w pierwszej osobie, jako Dominik.

Dominik, 22 letni student politechniki, pracuje jako przedstawiciel handlowy, niekarany.
Dlaczego potrąciłem to dziecko?
Co czułem w momencie zdarzenia i po nim – kiedy zostałem uderzony w twarz i kiedy wdałem się w bójkę?
Co czuję teraz, kilka dni po zdarzeniu? Czy będą jakieś konsekwencje tego zdarzenia dla mnie?
Co finalnie mogę stracić w wyniku tego zdarzenia i jego konsekwencji?

Reakcje na zdarzenie. Proszę opisać to w pierwszej osobie – jako Hubert.

Hubert, tata Julka, lat 38. Z wykształcenia filolog angielski, prowadzi z sukcesem firmę. Zatrudnia 40 osób. Dobrze sytuowany.

Co spowodowało, że wdałem się w bójkę? Oczywiście, że dlatego, że Julek upadł, ale czy są inne powody?

Jakie emocje mną kierowały, gdy zaatakowałem Dominika?

Co czuję teraz, kilka dni po zdarzeniu? Czy będą jakieś konsekwencje zdarzenia dla mnie i mojej rodziny?

Co finalnie mogę stracić w wyniku tego zdarzenia i jego konsekwencji?

Reakcje na zdarzenie. Proszę wczuć się w rolę Marzeny i odpowiadać w pierwszej osobie – jako Marzena.

Marzena – 42 lata, żona Huberta, mama Julka, wyższe wykształcenie, pasjonująca praca. Działa społecznie, lubi dzieci.

Dlaczego krzyczałam na Julka i dlaczego nie zostałam rozjemcą, tylko krzyczałam na Dominika i Huberta?

Co czułam, gdy Julek się przewrócił? Co czułam, gdy obserwowałam bójkę?

Co czuję teraz, kilka dni po zdarzeniu? Czy przewiduje jakieś konsekwencje dla siebie i swojej rodziny?

Co finalnie ja i moja rodzina może stracić w wyniku tego zdarzenia i jego konsekwencji?

Załącznik 2.B. Karta pracy nr 2. Sprawiedliwość naprawcza a sprawiedliwość retributywna

Porównanie modeli sprawiedliwości naprawczej i sprawiedliwości retributywnej.

sprawiedliwość naprawcza	sprawiedliwość retributywna
pojednanie sprawcy i ofiary w wyniku wynegocjowanego porozumienia i zadośćuczynienia	karanie sprawcy
pomoc dla ofiar, resocjalizacja sprawcy	zemsta na sprawcy, ofiara pozostawiana sama sobie
powrót sprawcy i poszkodowanego do społeczeństwa, obie jednostki dalej funkcjonują w społeczeństwie i mają szansę na zrównoważone relacje	wykluczenie społeczne sprawcy, sprawca wyrzucony poza nawias społeczeństwa, prawdopodobnie powróci do przestępstwa
naprawa, przebaczenie, łaska	negatywizm i destrukcja

Korzyści ze stosowania instytucji sprawiedliwości naprawczej, takich jak media-cje, konferencje sprawiedliwości naprawczej itp.

sprawiedliwość naprawcza	
korzyści dla pokrzywdzonego	korzyści dla sprawcy
zadośćuczynienie	resocjalizacja
uniknięcie wiktyimizacji wtórnej	zmniejszenie wymiaru kary
szansa na zrównoważone relacje społeczne ze sprawcą w przyszłości	powrót sprawcy do społeczeństwa
korzyści społeczne	
dobre rokowania dla młodocianych	
korzyści ekonomiczne – zmniejszenie kosztów działania wymiaru sprawiedliwości dzięki jego odciążeniu	
zmniejszenie ryzyka funkcjonowania w społeczeństwie osób z przeszłością kryminalną, co oznacza większą inkluzyjność całego społeczeństwa	

1.4. Mediacje. Scenariusz 3.

„Analiza zakresu znaczenia i zakresu Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI))”

Adresaci: studenci, uczniowie szkół ponadpodstawowych oraz ewentualnie ostatnich dwóch klas szkół podstawowych.

Przedmiot dydaktyczny:

szkoły średnie: przedmiot rozwijający kompetencje społeczne, taki jak wiedza o społeczeństwie lub podobny, język obcy, np. niemiecki lub jakikolwiek inny, lekcja wychowawcza, historia,

uczelnie wyższe: seminaria dyplomowe – magisterskie lub licencjackie, zajęcia dla doktorantów, Przedmioty wykładowe: Nauka o administracji inne przedmioty, na których wykładana jest wiedza w zakresie niekonfrontacyjnych metod opanowania konfliktów i rozwiązywania sporów oraz zasady i podstawy prawne funkcjonowania Unii Europejskiej.

Merytoryczna osnowa zajęć i ich cel:

zajęcia polegają na analizie tekstu Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI)) i wyszukiwaniu korelacji pomiędzy poszczególnymi przepisami oraz analizie ich uwarunkowań społecznych oraz ich społecznej wymowy.

Jakie kompetencje i jaką wiedzę rozwijać będzie lekcja:

Uczestnicy zajęć poznają na przykładzie Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI)) zakres działań politycznych Unii Europejskiej, jak również będą mogli poznać charakter prawny tego rodzaju dokumentów. Będą mogli uświadomić sobie, jak wielką rolę w zapewnieniu stabilności kontynentu europejskiego odgrywa Parlament Europejski dzięki dyplomacji parlamentarnej, w tym dzięki procesom mediacji i dialogu, w oparciu o zakorzenioną kulturę dialogu i budowania konsensusu, o czym stanowi punkt O Rezolucji.

Młodzi ludzie będą mieli okazję do treningu umiejętności czytania aktów normatywnych i rozumienia treści ich przepisów w kontekście ich uwarunkowań społecznych i projektowanych przez prawodawcę skutków poszczególnych przepisów.

Uczestnicy zajęć będą mieli okazję do rozwijania umiejętności debatowania oraz argumentowania własnych poglądów i nauczą się stosowania argumentów prawnych na poparcie przedstawianych przez siebie tez o działaniu społeczeństwa.

Znaczenie rezolucji

Rezolucja sytuuje mediacje wraz z zapobieganiem konfliktom wśród narzędzi instytucjonalnych i prawnych realizujących kompleksowe podejście łączące bezpieczeństwo, dyplomację i rozwój. Zgodnie z punktem H rezolucji zapobieganie konfliktom i mediacja powinny zapewniać utrzymanie stabilności i rozwój w tych państwach i strefach geograficznych, których położenie stanowi dla Unii bezpośrednie wyzwanie pod względem bezpieczeństwa. Warto więc zauważyć, że w rezolucji dano wyraz swoistej misji Unii Europejskiej, którym jest prorozwojowe i antykonfliktowe oddziaływanie nie tylko na własne kraje członkowskie, ale także w znacznie szerszej, globalnej skali, co oczywiście dotyczy głównie tych krajów, które oddziałują na Unię przez swoje sąsiedztwo, ale także przez intensywność kontaktów społecznych i gospodarczych.

Przepisy rezolucji uwzględniają także sytuację ludzi młodych, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, w tym w konfliktach zbrojnych. W punkcie P rezolucji zwrócono uwagę na kwestię nieproporcjonalnego wpływu konfliktów siłowych na ludność cywilną, zwłaszcza na kobiety i dzieci, oraz na to, że udział kobiet i ludzi młodych jest ważny dla zapobiegania konfliktom, budowania pokoju oraz zapobiegania wszelkim formom przemocy. Ponadto w punkcie 36 tego aktu jest mowa o konieczności zapewnienia, by wszelka współpraca oraz wszelkie szkolenia i interwencje uwzględniały potrzeby i aspiracje młodych kobiet i młodych mężczyzn oraz były do nich dostosowane, biorąc pod uwagę, że konflikty siłowe wpływają w różny sposób na ich życie i przyszłość oraz że młode kobiety i młodzi mężczyźni mogą wnieść cenny wkład w zapobieganie konfliktom siłowym i ich rozwiązywanie, w szczególności w kontekście postanowień punktu 32 i 33 tej rezolucji. Ponadto w punkcie 24 tego aktu wezwano do dalszego rozwijania programu młodych przywódców politycznych w kontekście programu działań na rzecz młodzieży, pokoju i bezpieczeństwa opartego na rezolucji Rady Bezpieczeństwa ONZ nr 2250.

Parlament Europejski w rezolucji zwrócił uwagę na istotną rolę społeczeństwa obywatelskiego, w ramach którego możliwe jest prowadzenie konstruktywnego dialogu. Dlatego też w trakcie lekcji czy zajęć akademickich realizowanych na podstawie niniejszego scenariusza warto zwrócić uwagę na punkt Q rezolucji, w którym jest mowa o kluczowym znaczeniu zapewnienia i wspierania aktywnego i konstruktywnego udziału społeczeństwa obywatelskiego i podmiotów lokalnych, w tym m.in. młodzieży, w promowaniu i ułatwianiu budowania zdolności i zaufania w zakresie mediacji, dialogu i pojednania. Ponadto w punkcie

38. rezolucji podkreślono znaczenie środków budowania zaufania oraz kontaktów międzyludzkich dla zapobiegania konfliktom i ich rozwiązywania. Do takich środków należy m.in. mediacja.

Przebieg zajęć dydaktycznych

Przed zajęciami dydaktycznymi należy poprosić, aby uczniowie lub studenci zapoznali się z tekstem Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI)). Można im udostępnić odpowiednio wcześniej tekst Rezolucji, zawarty w Załączniku: Scenariusz 3. Załącznik 1. Tekst rezolucji do analizy.

1. Przedstawienie uczestnikom zajęć statusu aktu, jakim jest rezolucja Parlamentu Europejskiego i przedstawienie kompetencji Parlamentu Europejskiego.

Parlament Europejski – przydatne linki do tekstów źródłowych:

- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej, Jak działa Unia Europejska: przewodnik po instytucjach europejskich, Urząd Publikacji, 2014, <https://data.europa.eu/doi/10.2775/1241>
- Strona Parlamentu Europejskiego <https://www.europarl.europa.eu/portal/pl>.

Funkcje Parlamentu Europejskiego:

1. Kompetencja prawodawcza – Parlament bierze udział w tworzeniu prawa europejskiego
2. Kompetencje nadzorcze – nadzór nad instytucjami UE, w tym nad Komisją
3. Kompetencje budżetowe – wraz z Radą Parlament decyduje o budżecie, więc ma wpływ na wydatki UE.

Obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej wybierają posłów (deputowanych) do Parlamentu Europejskiego bezpośrednio. Należy uwiadomić studentom i uczniom, że oni także indywidualnie mają wpływ na to, kto w tym organie zasiada. Ważne, by przełamać stereotyp „Unia Europejska to ‘oni’”, bo Unia Europejska to „my”.

Status rezolucji Parlamentu Europejskiego:

Rezolucje podejmowane przez Parlament nie mają statusu prawa, które podlegałyby wykonaniu. Są one wyrazem politycznych dążeń Unii Europejskiej i informacją o tym, jakie i w jakim zakresie problemy dostrzegane są w samej Unii

i w jej otoczeniu. Jako takie akty te wpływają pośrednio zarówno na politykę Unii Europejskiej, jak i Państw członkowskich UE oraz stanowią wyraz deklaracji i afirmacji określonych wartości, którymi kieruje się Unia. Mogą stanowić podstawę do dalszych działań legislacyjnych, jak również wskazówkę interpretacyjną dla działań podejmowanych na podstawie przepisów prawa unijnego i praw krajowych.

2. Analiza przepisów rezolucji

Uczestnicy zajęć powinni – dysponując wstępną orientacją w zakresie treści rezolucji – zebrać informacje na temat jej regulacji w podanych poniżej kategoriach.

Uczestnicy zajęć mogą pracować na elektronicznej wersji rezolucji lub na wydruku. W obu przypadkach mogą zakreślać stosowne fragmenty rezolucji wybranym przez siebie kolorem i pisać na marginesie lub umieszczać w formie elektronicznej komentarze.

Preferowana forma zajęć to praca w grupach, gdy poszczególne osoby wchodzące w skład grup podzielią się odpowiednio tekstem rezolucji.

Każda z grup opracowuje jedno zagadnienie.

Lista zagadnień:

1. Wskaż przepisy rezolucji, które wskazują mediacje jako narzędzie rozwiązywania konfliktu. Oceń zakresy sytuacji, które rezolucja wskazuje jako właściwe do zastosowania mediacji. W jakich konfliktach można zastosować mediacje? Uzasadnij swoją opinię.

2. Wskaż, w których przepisach rezolucji mowa jest o roli kobiet i ich sytuacji w kontekście możliwości podejmowania dialogu jako instrumentu mającego zastosowanie w osiągnięciu standardu bezpieczeństwa. W argumentacji i dyskusji odnieś przepisy rezolucji do właściwych przepisów prawa międzynarodowego oraz treści art. 32 i 33 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

3. Które przepisy rezolucji reagują na specyfikę geopolitycznego usytuowania Unii Europejskiej? W jaki sposób Unia Europejska zamierza oddziaływać na państwa zewnętrzne?

4. Zidentyfikuj wskazane w rezolucji narzędzia zapobiegania konfliktom i zapewniania stabilności w państwach i strefach geograficznych, których położenie stanowi dla Unii bezpośrednie wyzwanie pod względem bezpieczeństwa.

5. Wskaż, które przepisy rezolucji odnoszą się do roli społeczeństwa obywatelskiego i jakie wyzwania stojące przed społeczeństwem obywatelskim dostrzega rezolucja.

6. Jak rezolucja reaguje na sytuację kobiet w konfliktach? Dlaczego rezolucja szczególnie zwraca uwagę na sytuację kobiet w konfliktach?

Literatura pozwalająca uzyskać szersze spojrzenie na problem

Tabernacka M. (red.), *Antropologia mediacji*, Wrocław 2015.

Tabernacka M., *Mediacje – przeciwdziałanie podziałom w praktyce stosowania prawa* [w:]

Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Wrocław 2013, dostęp elektroniczny: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/42211>.

Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018.

Załącznik do scenariusza 3

Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159 (INI))

Parlament Europejski,

- *uwzględniając Powszechną deklarację praw człowieka oraz inne traktaty i instrumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych dotyczące praw człowieka,*
- *uwzględniając zasady i cele Karty Narodów Zjednoczonych,*
- *uwzględniając europejską konwencję praw człowieka,*
- *uwzględniając akt końcowy z Helsinek z 1975 r. Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (OBWE) oraz wszystkie jego zasady, jako dokument podstawowy dla bezpieczeństwa europejskiego i szerzej pojętego bezpieczeństwa regionalnego,*
- *uwzględniając Kartę praw podstawowych Unii Europejskiej,*
- *uwzględniając Traktat o Unii Europejskiej oraz Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej,*
- *uwzględniając cele zrównoważonego rozwoju ONZ oraz Agendę na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030,*
- *uwzględniając rezolucje Rady Bezpieczeństwa ONZ w sprawie zapobiegania konfliktom i mediacji, a także rezolucje w sprawie kobiet, pokoju i bezpieczeństwa oraz w sprawie młodzieży, pokoju i bezpieczeństwa,*
- *uwzględniając koncepcję wzmocnienia zdolności UE w zakresie mediacji i dialogu, przyjętą przez Radę dnia 10 listopada 2009 r. (15779/09),*
- *uwzględniając globalną strategię na rzecz polityki zagranicznej i bezpieczeństwa Unii Europejskiej, przedstawioną przez wiceprzewodniczącą Komisji/wysocką przedstawiciel Unii ds. zagranicznych i polityki bezpieczeństwa Federikę Mogherini w dniu 28 czerwca 2016 r., a także pierwsze sprawozdanie na temat wdrażania tej strategii pt. „Wspólna wizja, wspólne działanie: wdrażanie globalnej strategii UE”, opublikowane w dniu 18 czerwca 2017 r.,*
- *uwzględniając swoje zalecenie z dnia 15 listopada 2017 r. dla Rady, Komisji oraz ESDZ w sprawie Partnerstwa Wschodniego w perspektywie szczytu w listopadzie 2017 r.²⁰,*
- *uwzględniając swoje zalecenie z dnia 5 lipca 2018 r. skierowane do Rady w sprawie 73. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych²¹,*

²⁰ Dz.U. C 356 z 4.10.2018, s. 130.

²¹ Teksty przyjęte, P8_TA(2018)0312.

- uwzględniając rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2017/2306 z dnia 12 grudnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie (UE) nr 230/2014 ustanawiające Instrument na rzecz Przyczyniania się do Stabilności i Pokoju²²,
 - uwzględniając wniosek z dnia 13 czerwca 2018 r. skierowany do Rady przez wysoką przedstawiciel Unii do spraw zagranicznych i polityki bezpieczeństwa, przy wsparciu Komisji, dotyczący decyzji Rady ustanawiającej Europejski Instrument na rzecz Pokoju (HR(2018) 94),
 - uwzględniając art. 52 Regulaminu,
 - uwzględniając sprawozdanie Komisji Spraw Zagranicznych (A8-0075/2019),
- A. mając na uwadze, że wspieranie pokoju i bezpieczeństwa międzynarodowego stanowi część racji bytu UE, co zostało uznane w 2012 r., kiedy przyznano Unii Pokojową Nagrodę Nobla, i jest podstawowym elementem Traktatu z Lizbony;
- B. mając na uwadze, że UE zobowiązała się do wdrożenia programu działań na rzecz kobiet, pokoju i bezpieczeństwa, zgodnie z rezolucją Rady Bezpieczeństwa ONZ nr 1325 oraz jej późniejszymi aktualizacjami, a także programu działań na rzecz młodzieży, pokoju i bezpieczeństwa, zgodnie z rezolucją Rady Bezpieczeństwa ONZ nr 2250 i jej późniejszymi aktualizacjami;
- C. mając na uwadze, że UE jest jednym z największych darczyńców wspierających zapobieganie konfliktom i budowanie pokoju poprzez wykorzystywanie instrumentów pomocy zewnętrznej;
- D. mając na uwadze, że UE, jako główny członek organizacji międzynarodowych, podstawowy darczyńca pomocy i największy partner handlowy na świecie, powinna odgrywać wiodącą rolę w budowaniu pokoju na świecie, zapobieganiu konfliktom i wzmacnianiu bezpieczeństwa międzynarodowego; mając na uwadze, że zapobieganie konfliktom i mediacja powinny odbywać się w ramach kompleksowego podejścia łączącego bezpieczeństwo, dyplomację i rozwój;
- E. mając na uwadze, że niezbędna jest współpraca z organizacjami regionalnymi, takimi jak OBWE, która w swoim akcie końcowym z Helsinek z 1975 r. określa m.in. zasady niestosowania siły, integralności terytorialnej państw, równych praw i samostanowienia narodów, a także mając na uwadze, że organizacje te odgrywają kluczową rolę w zapobieganiu konfliktom i w mediacji;

²² Dz.U. L 335 z 15.12.2017.

-
- F. mając na uwadze, że zapobieganie konfliktom siłowym ma zasadnicze znaczenie dla sprostania wyzwaniom w zakresie bezpieczeństwa, przed którymi stoi Europa i jej sąsiedztwo, oraz dla postępu politycznego i społecznego; mając na uwadze, że jest to również podstawowy element skutecznego multilateralizmu i jest bardzo ważne dla osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju, w szczególności celu 16 dotyczącego pokojowych i integracyjnych społeczeństw, dostępu do wymiaru sprawiedliwości dla wszystkich oraz skutecznych, odpowiedzialnych i integracyjnych instytucji na wszystkich szczeblach;
- G. mając na uwadze, że dalsze wsparcie ze strony UE dla podmiotów cywilnych i wojskowych w państwach trzecich jest ważnym czynnikiem zapobiegającym powracającym konfliktom siłowym; mając na uwadze, że trwałe pokój i bezpieczeństwo są nierozdzielnie związane ze zrównoważonym rozwojem;
- H. mając na uwadze, że zapobieganie konfliktom i mediacja powinny zapewnić utrzymanie stabilności i rozwój w tych państwach i strefach geograficznych, których położenie stanowi dla Unii bezpośrednio wyzwanie pod względem bezpieczeństwa;
- I. mając na uwadze, że zapobieganie to strategiczna funkcja, której celem jest zapewnienie skutecznego działania przed kryzysem; mając na uwadze, że mediacja to kolejne narzędzie dyplomacji, które można wykorzystywać do zapobiegania konfliktom, ich powstrzymywania i rozwiązywania;
- J. mając na uwadze, że bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne są w coraz większym stopniu nierozdzielnie ze sobą powiązane i że złożony charakter globalnych wyzwań wymaga kompleksowego i zintegrowanego podejścia UE do konfliktów i kryzysów zewnętrznych;
- K. mając na uwadze, że konieczne jest wzmocnienie podejścia międzyinstytucjonalnego, tak by UE mogła rozwijać i w pełni wykorzystywać swoje zdolności;
- L. mając na uwadze, że globalna strategia UE, deklaracje polityczne i zmiany instytucjonalne to pozytywne znaki potwierdzające zaangażowanie wiceprzewodniczącej / wysokiej przedstawiciel na rzecz priorytetowego traktowania zapobiegania konfliktom i mediacji;

- M. mając na uwadze, że instrumenty finansowania zewnętrznego znacząco przyczyniają się do wspierania zapobiegania konfliktom i budowania pokoju;
- N. mając na uwadze, że sprawiedliwość okresu przejściowego stanowi ważny zbiór mechanizmów sądowych i pozasądowych skupiających się na odpowiedzialności za popełnione w przeszłości nadużycia, a także na zapewnieniu zrównoważonej, sprawiedliwej i pokojowej przyszłości;
- O. mając na uwadze, że Parlament odgrywa czołową rolę w dyplomacji parlamentarnej, w tym w procesach mediacji i dialogu, w oparciu o zakorzenioną kulturę dialogu i budowania konsensusu;
- P. mając na uwadze, że konflikt siłowy i wojna mają nieproporcjonalny wpływ na ludność cywilną, zwłaszcza kobiety i dzieci, oraz narażają kobiety na większe niż w przypadku mężczyzn ryzyko gospodarczego i seksualnego wykorzystywania, pracy przymusowej, przesiedlania i przetrzymywania oraz przemocy seksualnej, takiej jak gwałt, stosowanej jako taktyka wojenna; mając na uwadze, że aktywny udział kobiet i ludzi młodych jest ważny dla zapobiegania konfliktom, budowania pokoju oraz zapobiegania wszelkim formom przemocy, w tym przemocy seksualnej i przemocy ze względu na płeć;
- Q. mając na uwadze, że kluczowe znaczenie ma zapewnienie i wspieranie aktywnego i konstruktywnego udziału społeczeństwa obywatelskiego i podmiotów lokalnych, zarówno cywilnych, jak i wojskowych, w tym kobiet, mniejszości, ludów tubylczych i młodzieży, w promowaniu i ułatwianiu budowania zdolności i zaufania w zakresie mediacji, dialogu i pojednania;
- R. mając na uwadze, że pomimo zobowiązań politycznych podejmowanych na szczeblu UE działania na rzecz zapobiegania konfliktom oraz budowania i utrzymywania pokoju są często niedofinansowane, co negatywnie wpływa na zdolność promowania i ułatwiania działań w tych dziedzinach;
1. zachęca Unię do dalszego priorytetowego traktowania zapobiegania konfliktom i mediacji w ramach istniejących uzgodnionych formatów i zasad negocjacyjnych lub przez wsparcie dla nich; podkreśla, że to podejście zapewnia wysoką europejską wartość dodaną pod względem politycznym, społecznym i gospodarczym oraz pod względem bezpieczeństwa ludzkiego na świecie; przypomina, że działania w zakresie zapobiegania konfliktom

- i mediacji przyczyniają się do potwierdzenia obecności i wiarygodności Unii na arenie międzynarodowej;
2. uznaje rolę misji cywilnych i wojskowych, realizowanych w ramach wspólnej polityki bezpieczeństwa i obrony (WPBiO), dla utrzymywania pokoju, unikania konfliktów i wzmacniania bezpieczeństwa międzynarodowego;
 3. wzywa wiceprzewodniczącą / wysoką przedstawiciel, przewodniczącą Komisji i przewodniczącą Parlamentu Europejskiego do wyznaczenia wspólnych długoterminowych priorytetów w dziedzinie zapobiegania konfliktom i mediacji, które powinny stać się częścią regularnego programowania strategicznego;
 4. wzywa do długoterminowego budowania pokoju eliminującego podstawowe przyczyny konfliktów;
 5. wzywa do ulepszenia obecnej struktury wspierającej priorytety UE opisane poniżej;
 6. apeluje o przyjmowanie podejścia uwzględniającego kontekst konfliktu i ukierunkowanego na ludzi, w ramach którego bezpieczeństwo ludzkie byłoby w centrum zaangażowania UE, aby przynosiło pozytywne i trwałe rezultaty w terenie;
 7. zachęca Europejską Służbę Działań Zewnętrznych (ESDZ) i służby Komisji zajmujące się działaniami zewnętrznymi do corocznego przedstawiania Parlamentowi sprawozdania na temat postępów w realizacji zobowiązań politycznych UE w zakresie zapobiegania konfliktom i mediacji;

ZWIĘKSZANIE ZDOLNOŚCI INSTYTUCJONALNYCH UE W ZAKRESIE ZAPOBIEGANIA KONFLIKTOM I MEDIACJI

8. popiera bardziej spójne i całościowe zaangażowanie UE w ramach zewnętrznych konfliktów i kryzysów, a także uważa, że zintegrowane podejście do zewnętrznych konfliktów i kryzysów stanowi wartość dodaną działań zewnętrznych Unii oraz że należy jak najszybciej wdrożyć wszelkie środki, aby doprecyzować reakcje UE na każdym etapie konfliktu oraz uczynić to zintegrowane podejście bardziej operacyjnym i skutecznym; przypomina w tym

kontekście normy i zasady prawa międzynarodowego i Karty Narodów Zjednoczonych oraz wyraża poparcie dla istniejących ram, podejść i zasad negocjacyjnych; przypomina, że każdy konflikt należy rozpatrywać indywidualnie;

9. podkreśla, że to budowanie zdolności powinno umożliwić państwom członkowskim określenie priorytetowych obszarów geograficznych dla działań w zakresie zapobiegania konfliktom i mediacji oraz ułatwić współpracę dwustronną między państwami europejskimi;
10. wzywa do utworzenia – pod zwierzchnictwem wiceprzewodniczącej / wysokiej przedstawiciel – doradczej unijnej grupy wysokiego szczebla ds. zapobiegania konfliktom i mediacji w celu ustanowienia wszechstronnego zespołu doświadczonych wysokich rangą mediatorów politycznych i ekspertów od zapobiegania konfliktom, zdolnych do szybkiego udostępniania fachowej wiedzy politycznej i technicznej; uważa, że potrzebny jest również zespół ekspertów ds. pojednania i sprawiedliwości okresu przejściowego; wzywa do systematycznego zachęcania do ustanawiania mechanizmów pojednania i rozliczalności na wszystkich obszarach po konfliktach, aby zapewnić rozliczalność za przestępstwa popełnione w przeszłości oraz zapobiegać im i zniechęcać do nich w przyszłości;
11. wzywa do mianowania specjalnego wysłannika UE ds. pokoju, który przewodniczyć będzie doradczej unijnej grupie wysokiego szczebla, aby promować spójność i koordynację między instytucjami, w tym w zakresie ich współpracy ze społeczeństwem obywatelskim, usprawniać wymianę informacji i umożliwiać wczesne podejmowanie wzmożonych działań;
12. wzywa do ustanowienia innych mechanizmów międzyinstytucjonalnych, takich jak grupy zadaniowe zajmujące się konkretnymi sytuacjami w zakresie zapobiegania konfliktom;
13. zwraca się o ustanowienie specjalnej grupy roboczej Rady ds. zapobiegania konfliktom i mediacji, co podkreśli silne zaangażowanie UE na rzecz pokoju i stabilności w regionach sąsiadujących z UE;

Europejska Służba Działań Zewnętrznych

14. z zadowoleniem przyjmuje utworzenie specjalnego „Działu ds. instrumentów zapobiegania konfliktom, budowania pokoju i mediacji” w ESDZ

oraz opracowanie takich narzędzi, jak system wczesnego ostrzegania i analiza sytuacji; apeluje o inwestowanie w dalszy rozwój takich narzędzi;

15. wzywa do bardziej systematycznego gromadzenia i rozpowszechniania odpowiedniej wiedzy oraz zarządzania nią, z wykorzystaniem formatów dostępnych, praktycznych i istotnych pod względem operacyjnym dla pracowników w instytucjach UE;
16. wzywa do dalszego rozwijania potencjału w zakresie analizy konfliktów z uwzględnieniem aspektu płci, wczesnego ostrzegania, pojednania i zapobiegania konfliktom z myślą o pracownikach wewnętrznych, mediatorach i innych ekspertach oraz stronach trzecich, przy zaangażowaniu ESDZ i z uwzględnieniem organizacji społeczeństwa obywatelskiego;

Komisja Europejska

17. przypomina, że przy eliminowaniu pierwotnych przyczyn konfliktów i osiągnięciu celów zrównoważonego rozwoju coraz bardziej potrzebne jest zapobieganie konfliktom, ze szczególnym uwzględnieniem demokracji i praw człowieka, praworządności, reformy sądownictwa oraz wsparcia dla społeczeństwa obywatelskiego;
18. podkreśla fakt, że wszystkie interwencje UE na obszarach dotkniętych przemocą i konfliktami muszą uwzględniać kontekst konfliktu i kwestie płci; wzywa do podjęcia natychmiastowych działań w celu włączenia tych aspektów do wszystkich odpowiednich polityk, strategii, działań i operacji, przy czym należy położyć większy nacisk na unikanie wyrządzania szkód i zwiększyć wkład UE w realizację długoterminowych celów w zakresie zapobiegania konfliktom i budowania pokoju;

Parlament Europejski

19. podkreśla rolę Zespołu ds. Wspierania Demokracji i Koordynacji Wyborów i głównych należących do niego posłów do PE, gdyż jest to organ operacyjny koordynujący inicjatywy w zakresie mediacji i dialogu, oraz z zadowoleniem przyjmuje nowe inicjatywy, takie jak dialog im. Jeana Monneta na rzecz pokoju i demokracji (z wykorzystaniem historycznego

Domu Jeana Monneta w Bazoches, we Francji), działania w zakresie przemocy związanej z wyborami, dialog międzypartyjny i budowanie konsensusu, jak również program młodych przywódców politycznych, i zaleca dalsze rozwijanie tych inicjatyw jako kluczowych instrumentów Parlamentu Europejskiego w dziedzinie mediacji, ułatwiania kontaktów i dialogu; z zadowoleniem przyjmuje decyzję Zespołu ds. Wspierania Demokracji i Koordynacji Wyborów, aby oprzeć się na sukcesie procesu dialogu im. Jeana Monneta ze Zgromadzeniem Republiki Macedonii i rozszerzyć metodę dialogu im. Jeana Monneta na wszystkie kraje Bałkanów Zachodnich;

20. z zadowoleniem przyjmuje partnerstwo z Radą Najwyższą Ukrainy w formule dialogów im. Jeana Monneta, którego celem jest budowanie konsensusu między frakcjami i partiami politycznymi w Radzie Najwyższej i, co najważniejsze, przekształcenie kultury politycznej w kierunku nowoczesnego europejskiego podejścia parlamentarnego opartego na dialogu demokratycznym i budowaniu konsensusu;
21. z zadowoleniem przyjmuje wnioski z piątego dialogu im. Jeana Monneta, który odbył się w dniach 11–13 października 2018 r. i podczas którego podjęto kroki w celu wsparcia wdrożenia układu o stowarzyszeniu; uznaje wniosek dotyczący współpracy Parlamentu Europejskiego z Komisją w celu ułatwienia dialogu z głównymi zainteresowanymi stronami z Rady Najwyższej Ukrainy i rządu Ukrainy w sprawie poprawy skuteczności działań Rady Najwyższej Ukrainy w związku z wdrażaniem układu o stowarzyszeniu;
22. z zadowoleniem przyjmuje nową trójstronną inicjatywę przewodniczących parlamentów Ukrainy, Mołdawii i Gruzji w celu ustanowienia regionalnego zgromadzenia parlamentarnego jako ważnej platformy dialogu regionalnego na temat kwestii strategicznych, w tym wdrażania układów o stowarzyszeniu i reagowania na kluczowe wyzwania w zakresie bezpieczeństwa, w tym na wojnę hybrydową i dezinformację; uznaje poparcie Parlamentu dla tego regionalnego dialogu parlamentarnego za ważny przejaw zaangażowania Parlamentu na rzecz tego regionu w obliczu wspólnych wyzwań w zakresie bezpieczeństwa regionalnego;
23. uznaje coraz większą rolę Parlamentu w procesie mediacji politycznej; podkreśla w związku z tym wspólną inicjatywę komisarza do spraw

- europiejskiej polityki sąsiedztwa i negocjacji w sprawie rozszerzenia oraz trzech mediatorów z ramienia Parlamentu Europejskiego E. Kukanu, I. Vajgla i K. Fleckensteina, mającą na celu wspieranie przywódców partii w byłej jugosłowiańskiej republice Macedonii w przezwyciężeniu kryzysu politycznego poprzez wdrożenie porozumienia z Prżina z 2015 r.; potwierdza gotowość Parlamentu do wykorzystania tego przykładu ścisłej współpracy międzyinstytucjonalnej z Komisją i ESDZ poprzez zwiększenie zaangażowania na rzecz wzmocnienia dialogu politycznego i pojednania w całym regionie Bałkanów Zachodnich i w szerszym sąsiedztwie;
24. wzywa do dalszego rozwijania programu młodych przywódców politycznych w kontekście programu działań na rzecz młodzieży, pokoju i bezpieczeństwa opartego na rezolucji Rady Bezpieczeństwa ONZ nr 2250, a także do kontynuowania doskonałej współpracy z regionalną inicjatywą wiceprzewodniczącej / wysokiej przedstawiciel na rzecz regionu Morza Śródziemnego w ramach programu „Young Med Voices”;
25. uważa, że dialog na wysokim szczeblu z młodzieżą „Bridging the gap” zapewnia przestrzeń dialogu między przedstawicielami młodzieży i młodymi posłami do parlamentów z Bałkanów Zachodnich, co ma istotne znaczenie dla wspierania kultury ponadpartyjnego dialogu i pojednania, a także wspiera europejską perspektywę krajów tego regionu;
26. zaleca dalsze rozwijanie istniejących parlamentarnych programów szkoleń i coachingu dla posłów do Parlamentu Europejskiego, zwłaszcza tych, którzy zostali wyznaczeni na mediatorów lub głównych obserwatorów, a także programów szkoleniowych dla parlamentarzystów z państw trzecich, partii politycznych i personelu, w tym programów dotyczących kwestii związanych z płcią i młodzieżą, również we współpracy ze strukturami państw członkowskich, które zdobyły specjalistyczną wiedzę w tej dziedzinie;
27. uważa, że potencjał Parlamentu można by jeszcze bardziej rozwinąć dzięki mianowaniu wiceprzewodniczącego odpowiedzialnego za koordynację mediacji i ułatwianie dialogu, który to wiceprzewodniczący prowadziłby działania w ścisłej współpracy z Zespołem ds. Wspierania Demokracji i Koordynacji Wyborów; wzywa do utworzenia zespołu, w którego skład wejdą obecni i byli posłowie do Parlamentu Europejskiego;

28. podkreśla rolę przyznawanej przez Parlament Europejski Nagrody im. Sacharowa w podnoszeniu świadomości na temat konfliktów na całym świecie; apeluje o zwiększenie przyznawanej nagrody pieniężnej w następnej kadencji parlamentarnej;
29. uznaje, że Parlament musi, wspierając ogólne działania UE, zinstytucjonalizować swoje procedury mediacji; wzywa do wzmocnienia parlamentarnej dyplomacji i wymiany, w tym za pośrednictwem prac delegacji parlamentarnych;
30. podkreśla długotrwałą ścisłą współpracę między Parlamentem a Biurem Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka OBWE (ODIHR) w dziedzinie wyborów i wspierania demokracji; wzywa do rozszerzenia tej współpracy na obszar mediacji i dialogu;

KOBIETY, POKÓJ I BEZPIECZEŃSTWO – ZWIĘKSZANIE ZDOLNOŚCI ODNOSZĄCYCH SIĘ DO ASPEKTU PŁCI W ZAKRESIE ZAPOBIEGANIA KONFLIKTOM I MEDIACJI W UE

31. wzywa UE do odegrania wiodącej roli we wdrażaniu rezolucji Rady Bezpieczeństwa ONZ w sprawie kobiet, pokoju i bezpieczeństwa oraz w uwzględnianiu zawartych w nich zasad na wszystkich etapach działań UE dotyczących zapobiegania konfliktom i mediacji;
32. wzywa do zapewnienia pełnej równości płci oraz do podjęcia konkretnych starań na rzecz zapewnienia udziału kobiet, dziewcząt i młodzieży oraz ochrony ich praw w całym cyklu konfliktu, od zapobiegania konfliktom po odbudowę po zakończeniu konfliktu, w kontekście unijnych działań dotyczących zapobiegania konfliktom i mediacji;
33. apeluje o to, by wszelkie działania w zakresie współpracy, szkoleń i interwencji uwzględniały aspekt płci; z zadowoleniem przyjmuje inicjatywy UE w tym względzie, a także jej czynny wkład na rzecz następnego planu działania w sprawie równości płci oraz nowe unijne strategiczne podejście w sprawie kobiet, pokoju i bezpieczeństwa;
34. wzywa do uwzględnienia wiedzy fachowej na temat kwestii płci, w tym przemocy na tle płciowym i przemocy seksualnej w konfliktach zbrojnych, na wszystkich etapach zapobiegania konfliktom, w procesie mediacji i budowania pokoju;

35. wzywa UE do odegrania wiodącej roli we wdrażaniu rezolucji Rady Bezpieczeństwa ONZ w sprawie młodzieży, pokoju i bezpieczeństwa oraz do uwzględniania zawartych w nich zasad w działaniach UE dotyczących zapobiegania konfliktom i mediacji;
36. domaga się, aby wszelka współpraca oraz wszelkie szkolenia i interwencje uwzględniały potrzeby i aspiracje młodych kobiet i młodych mężczyzn oraz były do nich dostosowane, biorąc pod uwagę, że konflikty siłowe wpływają w różny sposób na ich życie i przyszłość oraz że młode kobiety i młodzi mężczyźni mogą wnieść cenny wkład w zapobieganie konfliktom siłowym i ich rozwiązywanie;

WZMOCNIENIE ROLI I POTENCJAŁU ORGANIZACJI SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO W PODEJŚCIU UE DO ZAPOBIEGANIA KONFLIKTOM I MEDIACJI

37. uważa, że należy uwzględnić rolę organizacji społeczeństwa obywatelskiego w ogólnym podejściu UE i w jej priorytetach w zakresie rozwoju potencjału;
38. podkreśla znaczenie środków budowania zaufania oraz kontaktów międzyludzkich dla zapobiegania konfliktom i ich rozwiązywania;
39. apeluje o konsultacje z organizacjami społeczeństwa obywatelskiego, zwłaszcza tymi specjalizującymi się w prawach kobiet i prawach człowieka przysługujących mniejszościom, przy ustanawianiu i wdrażaniu unijnych programów i strategii politycznych dotyczących pokoju, bezpieczeństwa i mediacji;

ŚRODKI FINANSOWE I BUDŻETOWE PRZEZNACZANE PRZEZ UE NA ZAPOBIEGANIE KONFLIKTOM I MEDIACJE

40. uważa, że coraz poważniejsze wyzwania wymagają zwiększenia środków finansowych przeznaczanych na zapobieganie konfliktom oraz zapewnienia specjalnie przygotowanego personelu;
41. podkreśla potrzebę udostępnienia wystarczających środków finansowych zarezerwowanych na działania UE w zakresie zapobiegania konfliktom i mediacji w ramach następnych wieloletnich ram finansowych (2021–2027);

-
42. zwraca się do wiceprzewodniczącej/wysokiej przedstawiciel o przedstawienie Parlamentowi aktualnych informacji na temat linii budżetowej ESDZ przeznaczonej na analizę konfliktów i uwrażliwienie na konflikty, wczesne ostrzeżenie, wsparcie mediacji oraz na temat przyszłych priorytetów w tej dziedzinie;
 43. zobowiązuje swojego przewodniczącego do przekazania niniejszej rezolucji przewodniczącym Komisji i Rady, wiceprzewodniczącej Komisji / wysokiej przedstawiciel Unii do spraw zagranicznych i polityki bezpieczeństwa, Radzie, ESDZ, Specjalnemu Przedstawicielowi UE ds. Praw Człowieka, Komisji, OBWE, Sekretarzowi Generalnemu ONZ oraz rządów i parlamentom państw członkowskich.

Rozdział 2.
SCENARIUSZE ZAJĘĆ ROZWIJAJĄCYCH
WIEDZĘ DOTYCZĄCĄ UNII EUROPEJSKIEJ
I WSPÓŁPRACY W JEJ RAMACH ORAZ
DEMOKRACJI

2.1. Scenariusz „Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie, czyli o tym, co daje Ci demokracja”

Magdalena Krakowska*

Anna Tracz-Molasy**

Edyta Reinhard***

2.1.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy

Inspirację do powstania niniejszego konspektu stanowiło szeroko rozumiane zagadnienie *demokracji*. Szybkie przemiany społeczne, geopolityka, niestabilna sytuacja na arenie międzynarodowej, zwłaszcza tam, gdzie rządy państw opierają się na niedemokratycznych instytucjach ustrojowych, jak również sytuacja w Unii Europejskiej, uzasadniły konieczność sięgnięcia po temat zajęć, który zmusiłby do refleksji nad istotą i rolą demokracji w budowaniu społeczeństwa opartego na praworządności, dialogu i poszanowaniu każdej jednostki.

W opracowaniu scenariusza tych zajęć wykorzystano ustalenia z badań naukowych prowadzonych w ramach projektu naukowego *Mediacje i dialog w Unii Europejskiej prowadzące do trwałego i sprawiedliwego społecznie porozumienia osiąganego w warunkach rzetelnej i wiarygodnej informacji*. Projekt zakładał m. in. ankietowe przebadanie grupy respondentów²³ (ponad 600 osób młodzieży licealnej i uczniów technikum oraz młodzieży studenckiej), której zadano pytania dotyczące instytucji związanych z demokracją, wartościami wyznawanymi w Unii Europejskiej, jej funkcjonowaniem, a także z rolą Parlamentu Europejskiego.

Badanie ankietowe pokazało stan wiedzy i świadomości młodych ludzi na temat demokratycznych instytucji unijnych, ich prerogatyw, działania i roli Parlamentu Europejskiego. Zbadano stosunek młodych ludzi do Unii Europejskiej. Jednym z pytań, jakie zadano respondentom, było: „W jaki sposób zostaje się deputowanym do Parlamentu Europejskiego?”. Na tak postawione pytanie 70% respondentów odpowiedziało prawidłowo - deputowanych wybiera się w wyborach powszechnych - każdy obywatel danego kraju UE może głosować na deputowanych z danego kraju. Studenci wykazali się większą wiedzą w tym zakresie, niemal 79% respondentów udzieliło poprawnej odpowiedzi. Wśród uczniów odsetek

* ORCID: 0000-0002-4463-5222.

** ORCID: 0000-0001-9753-5463.

*** ORCID: 0000-0002-8419-3676.

²³ Ankietę przeprowadzono w ramach projektu GANESA w kwietniu 2021 r. Odpowiedziało na nią 107 uczniów technikum, 120 – liceum ogólnokształcącego, 419 – studentów Uniwersytetu Wrocławskiego.

poprawnej odpowiedzi kształtował się na poziomie 54%. Niestety – aż 30% badanych udzieliło błędnej odpowiedzi, co sugeruje, że wśród młodzieży istnieją tacy, którzy nie mają świadomości, jak funkcjonuje Parlament Europejski i jaka jest jego rola.

Respondenci pytani byli także o to, jakie wartości kojarzone z Unią Europejską są dla nich szczególnie ważne. Z badania wynika, że dla młodych ludzi najważniejsza jest swoboda przemieszczania się między państwami. Na drugim miejscu zaznaczono możliwość podjęcia pracy w każdym kraju unijnym. Ważną wartością okazały się także: wolność, możliwość wzięcia udziału w programach typu Erasmus oraz demokracja. Najmniej istotne dla respondentów okazały się: pluralizm, wspólna polityka zagraniczna i możliwość wspólnego zakupu szczepionek przeciw COVID-19. Podsumowując, wybrane przez młodych ludzi odpowiedzi wskazują, że cenią sobie oni takie wartości, które bezpośrednio ich dotyczą i łączą się ze swobodą, wolnością i sprowadzają się do wartości demokratycznych, na których opiera się cała instytucja Unii Europejskiej.²⁴

Demokracja to nie tylko wartość, ale również instytucja, która już w czasach starożytnej Grecji stanowiła o ustroju. Definiowano ją wówczas jako formę wyrażającą zdanie większości. „Grecy urzeczywistniając ustrój demokratyczny, byli autorami bezprecedensowego eksperymentu politycznego. Można powiedzieć, że nie wiedzieli nic o możliwościach, jakie daje demokracja, zanim sami nie zaczęli jej urzeczywistniać. Mimo że realizacja tego projektu miała charakter ewolucyjny, to sam pomysł i jego wcielenie w życie bez wątpienia były rewolucyjne.”²⁵ Demokracja ateńska, stworzona jako wzór, stała się modelem, który wyrażał przekonanie, że w państwie opartym na głosie ludu (gr. *demos kratos*) da się wybudować dobry, sprawiedliwy świat.

Dziś demokrację definiuje się jako ustrój państwa, w którym obywatele mają prawnie zagwarantowany bezpośredni lub pośredni wpływ na podejmowanie decyzji. „Warunkiem istnienia demokracji jest posiadanie przez ogół obywateli praw i wolności gwarantujących każdemu obywatelowi udział w sprawowaniu władzy.”²⁶ Konstytucjonalista profesor Marek Safjan zauważa, że „systemy prawa współczesnej Europy są oparte na modelu demokracji konstytucyjnej, w którym uznaje się pluralizm światopoglądowy, religijny, polityczny i ideologiczny społeczeństwa. Współczesna demokracja konstytucyjna jest oparta na konsensie, odrzuca prosty model demokracji większościowej, nakazuje obronę praw mniejszości, zakłada maksymalną sferę wolności jednostki, o ile da się to pogodzić z interesami innych

²⁴ Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Preambuła, EUR-Lex - 12012P/TXT - EN - EUR-Lex (europa.eu) [dostęp: 28.05.2022].

²⁵ Słupnik T., *Narodziny demokracji w Grecji klasycznej w czasach reform Klejstenesa i Peryklesa*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis” 2017, t. 19, s. 35–68.

²⁶ Bombicki M.R., *Encyklopedia Actus Purus*, Warszawa 1990, s. 51.

obywateli i społeczeństwa, stwarza możliwie szerokie szanse uczestniczenia każdego w życiu publicznym i decydowania o jego kształcie.”²⁷ Takie rozumienie demokracji wpisane jest więc w myślenie o państwie, jego ustroju, sposobie sprawowania władzy. Zarówno Unia Europejska, jak i Parlament Europejski wspierają takie myślenie. Na oficjalnej stronie Parlamentu Europejskiego przeczytać można, że Parlament Europejski zyskał sobie opinię zaangażowanego obrońcy demokracji i praw podstawowych jednostki.²⁸ Jednoznaczne bowiem jest, że demokracja chroni człowieka i jest z nim szczególnie związana.

Silny akcent kładzie się na wartość demokracji chociażby w przepisach stanowiących podwaliny Unii Europejskiej. W *Preambule Karty praw podstawowych Unii Europejskiej*²⁹ podkreślono, że narody Europy tworzące ze sobą silny związek, dążące do pokoju i budowania przyszłości opartej na wspólnych wartościach szczególnie mocno zaznaczają potrzebę opierania wszelkich działań na zasadach demokracji i państwa prawnego. Demokracja gwarantuje bowiem, że prawa podstawowe jednostki (chociażby prawo do życia, prawo do nauki, prawo do wypowiedzi i informacji i inne, o których można przeczytać w *Karcie praw podstawowych UE*) będą respektowane, szanowane, a wszelkie próby ich łamania spotkają się ze sprzeciwem społecznym i politycznym.

W państwie prawa demokracja to rzeczywistość każdego obywatela. Jest tym, co daje jednostce możliwości wypowiedzania się w kwestiach dla niej ważnych. Bo przecież gdyby nie demokracja, nie można byłoby zrzekać się, swobodnie wyrażać swojego zdania, strajkować, protestować, decydować o wydatkach lokalnych i wiele innych. Demokracja daje jednostce pośredni i bezpośredni wpływ na sytuację, w jakiej się znajduje. Karolina Tybuchowska-Hartlińska zwraca uwagę na ogromne znaczenie demokracji bezpośredniej. Podkreśla istotę bezpośrednich form uczestnictwa obywateli w sprawowaniu życia politycznego. Do najbardziej popularnych zalicza referenda, konsultacje mieszkańców, partycypacyjne podejmowanie decyzji w ramach budżetu obywatelskiego, udział w samorządowym sprawowaniu władzy i inne.³⁰ Demokracja daje zatem każdemu obywatelowi realny i bezpośredni wpływ na to, jak będzie wyglądała jego mała ojczyzna, rzeczywistość, w której mieszka, żyje, kształci się i odpoczywa. Jest to jednak możliwe tylko w społeczeństwie opartym na praworządności i poszanowaniu do instytucji prawa.

²⁷ Safjan M., *Prawo, wartości i demokracja*, „Chrześcijaństwo-Świat-Polityka” 2008, 5(1), s. 5-23.

²⁸ <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pl/democracy-and-human-rights> [dostęp: 28.05.2022].

²⁹ Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Preambuła, EUR-Lex - 12012P/TXT - EN - EUR-Lex (europa.eu) [dostęp: 28.05.2022].

³⁰ Tybuchowska-Hartlińska K., *Demokracja bezpośrednia na poziomie lokalnym: Czy obywatele chcą partycypacji?*, „Preferencje Polityczne” 2014, 8, s. 117-126.

Prawnym odniesieniem do niniejszego konspektu jest artykuł 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, który mówi: „Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej.”³¹ Przygotowany konspekt przeznaczony jest do pracy z uczniami starszych klas szkoły podstawowej, jak również uczniami szkół ponadpodstawowych. Ma na celu przede wszystkim uświadomić, czym jest demokracja i jak się realizuje na różnych szczeblach państwowości. Uczeń po zrealizowanych zajęciach powinien umieć zdefiniować pojęcie demokracji i znać mechanizmy jej działania. Powinien także rozumieć, że tylko demokratyczne państwo prawa jest w stanie zapewnić mu bezpieczeństwo, podstawowe wolności i godność jednostki.

2.1.2. Konspekt zajęć: „Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie, czyli o tym, co daje Ci demokracja!”

Cel ogólny:

uczeń poznaje, czym jest demokracja i zna mechanizmy jej działania.

Cele szczegółowe:

- uczeń potrafi zdefiniować demokrację
- uczeń wykazuje konieczność współdziałania w życiu społecznym
- uczeń poznaje, czym jest samorządność
- uczeń pracuje nad kształtowaniem postawy otwartej wobec świata i innych ludzi
- uczeń pracuje nad kształtowaniem aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość.

Metody i formy pracy:

- heureka
- metoda problemowa
- tworzenie notatki graficznej na tablicy
- praca ze słownikiem języka polskiego
- praca z materiałem dydaktycznym.

Materiały, pomoce dydaktyczne:

1. pojęcia i definicje - słownik języka polskiego
2. tablica, markery pomocne przy wykonaniu plakatu.

³¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej; <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp: 28.05.2022].

Kluczowe kompetencje:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
- kompetencje językowe
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
- kompetencje obywatelskie.

Przebieg zajęć

1. Przedstawienie tematu: *Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie, czyli o tym, co daje Ci demokracja!* i celu ogólnego zajęć - uczeń wie, czym jest demokracja i zna mechanizmy jej działania.
2. Lekcję można przeprowadzić w nawiązaniu do wyborów samorządowych w klasie, które mogą stanowić punkt wyjścia i kontekst do zrozumienia mechanizmów demokracji działających na poziomie szkolnym.
3. Nauczyciel tłumaczy istotę demokracji i jej historię, odnosząc się do wiedzy zawartej we wstępie do scenariusza. Nauczyciel nawiązuje także do antycznych korzeni demokracji i etymologii słowa DEMOS KRATOS czyli WŁADZA LUDU. Wyjaśnia znaczenie i tłumaczy uczniom, czym była demokracja w ustroju antycznej Grecji.
4. Uczniowie definiują pojęcie *demokracja*. Szukają odpowiedzi na pytania: „Czym według nich jest demokracja?”, „Jak demokracja realizuje się w życiu każdego z nas?”

Nauczyciel moderuje tę część lekcji, sugerując następujące refleksje:

- wolność wypowiedzania swojego zdania
 - wolność słowa
 - możliwość decydowania o tym, co dzieje się w szkole, klasie, przestrzeni miasta
 - przeświadczenie, że głos jednostki ma znaczenie.
5. Uczniowie zapisują na tablicy skojarzenia dotyczące demokracji, które jednocześnie są bieżącym podsumowaniem wcześniejszego ćwiczenia.
 6. Nauczyciel podsumowuje pracę metodą burzy mózgów i odczytuje wypowiedzi uczniów zapisane na tablicy.
 7. Porównanie definicji wypracowanej w klasie z definicją ze „Słownika języka polskiego PWN” - uzupełnienie i omówienie tych elementów składowych definicji uczniów, których zabrakło w wypowiedziach uczniów. Nauczyciel może wykorzystać poniższe definicje zaczerpnięte ze „Słownika języka polskiego PWN” (wersja online słownika):
demokracja:

1. «ustrój polityczny, w którym władzę sprawuje społeczeństwo poprzez swych przedstawicieli; też: państwo o takim ustroju»
2. «forma organizacji życia społecznego, w której wszyscy uczestniczą w podejmowaniu decyzji i szanują prawa i wolność innych ludzi»
3. «partia popierająca rządy i idee demokratyczne»
4. demokracja antyczna:
«ustrój polityczny niektórych miast starożytnej Grecji, w którym najwyższą władzą było zgromadzenie wszystkich wolnych obywateli z prawem zabierania głosu i proponowania ustaw»³²
8. Nauczyciel dzieli klasę na grupy w składzie dwóch, trzech osób w każdej grupie - w zależności od liczebności klasy.
9. Nauczyciel rozdaje każdej grupie jeden postulat z tekstu Roberta Dahla „O demokracji”³³.
10. Nauczyciel prosi każdą z grup o głośne odczytanie postulatów – każda grupa odczytuje swój tekst na głos.
11. Nauczyciel prosi każdą z grup o graficzne zilustrowanie otrzymanego postulatu. Uczniowie obrazują otrzymany postulat dowolną techniką – wykorzystują symbole, elementy słowno-graficzne, piktogramy i inne rozwiązania, aby w formie infografiki przedstawić treść konkretnego postulatu.
12. Po zakończonej pracy grupowej poszczególne grupy prezentują swoje plakaty pozostałym uczniom i uzasadniają swoje skojarzenia i graficzne rozwiązania.
13. Nauczyciel jeszcze raz w toku lekcji nawiązuje do definicji słownikowej demokracji i tego jej aspektu, według którego demokracja to forma życia społecznego, w której wszyscy uczestniczą w podejmowaniu decyzji oraz szanują prawa i wolności innych ludzi.
14. Nauczyciel podkreśla, że dzięki demokracji każdy obywatel ma bezpośredni wpływ na kształt świata, w którym żyje.
15. Nauczyciel pokazuje i uświadamia uczniom różne poziomy organizacji życia społecznego, na które albo już teraz, albo później - w dorosłym życiu - mogą mieć realny wpływ.
Nauczyciel wymienia takie prawa obywatelskie, aktywności i formy życia społecznego, które ściśle wiążą się z dziedzictwem demokratycznym:
 - udział w wyborach samorządowych
 - wybór trójki klasowej

³² Definicja terminu „demokracja” z internetowej wersji *Słownika języka polskiego PWN*; <https://sjp.pwn.pl/sjp/demokracja;2554632.html> [dostęp: 28.05.2022].

³³ Dahl R., *O demokracji*; <https://koss.ceo.org.pl/koss-online/vii/2-demokracja-co-takiego> [dostęp: 28.05.2022].

- wybór samorządu szkolnego
 - udział w wyborach parlamentarnych czy wyborach do Parlamentu Europejskiego.
 - decydowanie o zagospodarowaniu pieniędzy w ramach obywatelskiego budżetu demokratycznego (obywatele decydują, co chcą mieć wybudowane, zrewitalizowane, naprawione w przestrzeni miasta – boisko, skatepark czy tereny zielone).
16. Nauczyciel podkreśla, że to tylko nieliczne wybory, których dokonujemy, a które później przekładają się na decyzje podejmowane przez urzędników na różnych szczeblach państwowości demokratycznej.
17. Zadanie: nauczyciel zapisuje na tablicy trzy poziomy organizacji życia społecznego – szkolny, narodowy i europejski, a następnie odczytuje uczniom kompetencje – czyli zadania poszczególnych instytucji na wskazanych poziomach, prosząc uczniów o przyporządkowanie kompetencji do instytucji. Uczniowie dopasowują kompetencje do instytucji. Przykładowe kompetencje znajdują się poniżej, a ostateczny kształt tabeli stanowi załącznik nr 1.

Przykładowe kompetencje Samorządu Uczniowskiego:

- uchwalanie regulaminu Samorządu Uczniowskiego
- wpływ na wybór Rzecznika Praw Ucznia
- wpływ na kształt wydatków w szkole (w pewnym zakresie)
- wybory bezpośrednie członków samorządu
- powoływanie komisji i zespołów działających w Samorządzie Uczniowskim
- obradowanie na posiedzeniach Samorządu Szkolnego.

Przykładowe kompetencje Parlamentu RP:

- uchwalanie ustaw i ratyfikowanie umów międzynarodowych – wpływ na prawo powszechnie obowiązujące
- powołanie Rzecznika Praw Dziecka i Rzecznika Praw Człowieka
- uchwalanie budżetu
- udział w powoływaniu rządu i komisji parlamentarnych
- obradowanie na posiedzeniach Sejmu i Senatu.

Przykładowe kompetencje Parlamentu Europejskiego:

- uchwalanie przepisów prawa europejskiego
- powołanie Europejskiego Rzecznika Praw Obywatelskich
- ustanawianie budżetu UE

- ma prawo do ustanawiania komisji śledczych na wniosek $\frac{1}{4}$ swoich członków
- obradowanie na posiedzeniach Parlamentu Europejskiego.

18. Podsumowanie zajęć. Ewaluacja.

Nauczyciel uzyskuje informacje zwrotne od uczniów na temat wiedzy, jaką zdobyli podczas lekcji. Nauczyciel prosi uczniów o dokończenie zdania i zapisanie odpowiedzi w zeszycie. Uczniowie kończą zdanie: *Podczas dzisiejszych zajęć nauczyłem się/ dowiedziałem się, że mogę mieć wpływ na....*

19. Uczniowie odczytują swoje wypowiedzi – dzielą się refleksjami.

20. Zakończenie lekcji.

Literatura

Słupnik, T., *Narodziny demokracji w Grecji klasycznej w czasach reform Klejstenesa i Peryklesa*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis” 2017, t. 19, Katowice 2017.

Bombicki, M., *Encyklopedia Actus Purus*, Warszawa 1990.

Safjan, M: *Prawo, wartości i demokracja*, „Chrześcijaństwo-Świat-Polityka” 1(5)/2008, s. 5–23.

Tybuchowska – Hartlińska, K.: *Demokracja bezpośrednia na poziomie lokalnym: Czy obywatele chcą partycypacji?*, „Preferencje Polityczne” 8/2014, s. 117–126.

Akty normatywne:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 (Dz.U Nr 78poz. 483).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021r. poz. 1915, z 2022 r. poz. 583, 1116).

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Preambuła, EUR-Lex - 12012P/TXT - EN - EUR-Lex (europa.eu).

Inne źródła:

<https://www.europarl.europa.eu/portal/pl>.

<https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pl/democracy-and-human-rights>.

<https://koss.ceo.org.pl/koss-online/vii/2-demokracja-co-takiego>.

**Załącznik do scenariusza „Działaj lokalnie, zmieniaj globalnie,
czyli o tym, co daje Ci demokracja”**

KOMPETENCJE SAMORZĄDU SZKOLNEGO	KOMPETENCJE PARLAMENTU RZECZPOSPOLITEJ POLSKIEJ	KOMPETENCJE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO
uchwalanie regulaminu Samorządu Uczniowskiego	uchwalanie ustaw i ratyfikowanie umów międzynarodowych – wpływ na prawo powszechnie obowiązujące	uchwalanie przepisów prawa europejskiego
wpływ na wybór Rzecznika Praw Ucznia	powołanie Rzecznika Praw Dziecka i Rzecznika Praw Człowieka	powołanie Europejskiego Rzecznika Praw Obywatelskich
wpływ na kształt wydatków w szkole (w pewnym zakresie)	uchwalanie budżetu	ustanawianie budżetu UE
wybory bezpośrednie członków samorządu	wybory bezpośrednie posłów i senatorów	wybory bezpośrednie eurodeputowanych
powoływanie komisji i zespołów działających w Samorządzie Uczniowskim	udział w powoływaniu rządu i komisji parlamentarnych	ma prawo do ustanawiania komisji śledczych na wniosek ¼ swoich członków
obradowanie na posiedzeniach Samorządu Szkolnego	obradowanie na posiedzeniach Sejmu i Senatu	obradowanie na posiedzeniach Parlamentu Europejskiego

2.2. Scenariusz „Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską”

Magdalena Krakowska*
Anna -Tracz Molasy**

2.2.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy

„Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską!” to temat lekcji ujęty w niniejszym konspekcie, dla którego inspiracją okazało się jedno z pytań zadanych uczniom i studentom wrocławskich szkół i uczelni w ramach projektu naukowego *Mediacje i dialog w Unii Europejskiej prowadzące do trwałego i sprawiedliwego społecznie porozumienia osiąganego w warunkach rzetelnej i wiarygodnej informacji; akronim Ganesa*. Pytanie postawione w badaniu brzmiało: „Czy integrację Polski z Unią Europejską oceniasz pozytywnie?”. Większość respondentów przychylnie ocenia integrację Polski z Unią Europejską („zdecydowanie tak” i „raczej tak” wskazało ponad 58% badanych uczniów i studentów). 21% uczniów i studentów biorących udział w badaniu stwierdziło, że integracja Polski z Unią Europejską nie była ani pozytywna, ani negatywna.³⁴ Wynik ten może wskazywać pozytywne nastawienie młodych ludzi wobec przynależności Polski do UE – w końcu ponad połowa respondentów korzystnie ocenia proces integracyjny. Jednak gdy zestawimy zebrane odpowiedzi z danymi z sondaży ogólnopolskich, okazują się one kształtować na stosunkowo niskim poziomie. Jak pokazuje Komunikat z Badań CBOS³⁵ wynik ten jest zbliżony do najniższego poziomu notowanego w lipcu 2001 roku. Zaobserwowany wówczas poziom poparcia dla członkostwa Polski w UE kształtował się na poziomie 53%. Po akcesji Polski do Unii Europejskiej, w miarę upływu lat oraz odczuwania przez polskie społeczeństwo wymiernych korzyści płynących z integracji, widoczny był już tylko dynamiczny przyrost zwolenników integracji europejskiej, który już kilka miesięcy po wstąpieniu Polski w struktury unijne przekroczył poziom 70%. Przez ostatnich 15 lat pozytywną ocenę integracji Polski z Unią Europejską wystawiło ponad 80% respondentów, a w marcu 2019 roku akceptacja obecności Polski w UE osiągnęła rekordowy poziom 91%.³⁶

* ORCID: 0000-0002-4463-5222.

** ORCID: 0000-0001-9753-5463.

³⁴ Ankiety przeprowadzono w ramach projektu GANESA w kwietniu 2021 r. Odpowiedziało na nią 107 uczniów technikum, 120 – liceum ogólnokształcącego, 419 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego.

³⁵ Komunikat z badań CBOS: *15 lat członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, Nr 59/2019, s. 1; https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_059_19.PDF [dostęp: 25.5.2022].

³⁶ Ibidem.

Stosunkowo niski poziom pozytywnej oceny dla integracji Polski z UE – widoczny w badaniu przeprowadzonym wśród uczniów i studentów wrocławskich szkół – może wynikać z braku dostatecznej wiedzy na temat korzyści płynących z przynależności naszego kraju do Unii Europejskiej, jak również z braku wiedzy ogólnej na temat samej instytucji. Jak pokazuje badanie, wpływ na ocenę respondentów może mieć również mnogość fake newsów, które docierając do młodych ludzi, zniekształcają obraz rzeczywistości i wpływają na ich opinię i przychylność dla idei wspólnoty. Dlatego ważne jest, aby upowszechniać wiedzę dotyczącą Unii Europejskiej i edukować młodych ludzi w zakresie tematów unijnych i demokracji. Istotne jest, aby już od szkoły podstawowej uczniowie znali historię Unii Europejskiej, jej symbole oraz umieli wskazać i rozumieli korzyści płynące z integracji.

Sam termin integracji europejskiej pojawił się po II wojnie światowej i odnosił się do połączenia, scalania regionów Europy, początkowo w dużo węższej formie – utworzenia federacji 15 państw³⁷. Proces powstawania Unii Europejskiej był złożony i długofalowy. Fundamentem utworzenia wspólnoty stały się trzy wydarzenia: Kongres Haski (1948), ogłoszenie inspirowanej wizją Jeana Monneta Deklaracji Schumana – ministra spraw zagranicznych Francji, który w 1950 roku zaproponował RFN współpracę w wymiarze politycznym i ekonomicznym (szczególnie skupionym wokół strategicznego sektora gospodarki - produkcji węgla i stali) oraz Konferencja w Messynie w 1955 roku.³⁸ To ostatnie wydarzenie, w którym udział wzięli ministrowie spraw zagranicznych Francji, Niemiec, Włoch, Belgii, Holandii oraz Luksemburga, stanowiło podwalinę dzisiejszej UE i przyczyniło się do zacieśnienia integracji gospodarczej państw Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej i Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej, ostatecznie potwierdzonej w 1957 r. w Traktatach Rzymskich (ustanawiających Europejską Wspólnotę Gospodarczą i Europejską Wspólnotę Energii Atomowej). Głównymi celami EWG było ustanowienie unii celnej, równomierny rozwój wspólnoty i prowadzenie wspólnej polityki rolno-transportowej. Z kolei za główne cele Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej przyjęto rozwój przemysłu atomowego. Zdecydowanym sukcesem tego etapu integracji było stopniowe zacieśnianie współpracy, wzrost produkcji przemysłowej i handlu, wspólna polityka rolna i zniesienie cel.

Po utworzeniu Wspólnot Europejskich procesy integracyjne ulegały pogłębianiu. Lata 70. XX wieku to etap rozszerzenia o Danię, Irlandię i Wielką Brytanię, a kolejnym milowym krokiem w kierunku tworzenia struktur unijnych

³⁷ Małuszyńska E., Gruchman B. (red.), *Kompendium wiedzy o Unii Europejskiej*, Warszawa 2005, s. 32.

³⁸ Byrska D., Gawkowski K., Liskowska D., *Unia Europejska. Geneza, funkcjonowanie, wyzwania*, Wrocław 2017, s. 11–12.

było podpisanie Jednolitego Aktu Europejskiego. Traktat wszedł w życie 1 lipca 1987 r. i był pierwszą poważniejszą modyfikacją Wspólnot Europejskich od czasu podpisania Traktatów Rzymskich. Lata 80. XX wieku to również podpisanie Układu z Schengen w 1985 r. wprowadzającego zniesienie kontroli osób na granicach państw członkowskich oraz kolejne rozszerzenia EWG o Grecję (1981) oraz Hiszpanię i Portugalię (1986).

Od lat 90. XX wieku możemy oficjalnie mówić o Unii Europejskiej, która została powołana do życia Traktatem z Maastricht podpisanym 7 lutego 1992 roku przez dwanaście państw członkowskich³⁹. Dalsza integracja obejmowała Austrię, Finlandię i Szwecję (1995 r.), Polskę, Czechy, Słowację, Słowenię, Węgry, Litwę, Łotwę, Estonię, Cypr i Maltę (2004 r.), Rumunię i Bułgarię (2007 r.) oraz Chorwację (2013 r.)

W sumie organizacje poprzedzające, a następnie UE przechodziły przez 7 etapów rozszerzeń i jedno wyjście ze struktur unijnych – Wielkiej Brytanii (nie licząc opuszczenia UE przez Grenlandię, autonomicznego terytorium w składzie Danii⁴⁰). Ich efektem jest dzisiejsza struktura obejmująca 27 państw. Jest to jedyna organizacja na świecie o tak wysokim stopniu integracji, która stworzyła unię gospodarczo - walutową.

Przygotowany specjalnie dla uczniów starszych klas szkół podstawowych konspekt ma na celu przede wszystkim uświadomić uczniom, czym jest Unia Europejska i jakie korzyści płyną z członkostwa Polski w Unii Europejskiej. Uczeń po zrealizowanych zajęciach powinien znać najważniejsze fakty z historii Unii Europejskiej oraz poznać kraje członkowskie i ich symbole, a przez to rozwijać w sobie tożsamość europejską.

2.2.2. Konspekt zajęć: „Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską”

Temat zajęć:

Jestem Europejczykiem, poznaję Unię Europejską!

Grupa docelowa:

Klasy 4-8.

Czas lekcji:

90 minut - dwie jednostki lekcyjne.

³⁹ Tyranowski J., *Prawo Europejskie. Zagadnienia instytucjonalne z uwzględnieniem Traktatu Amsterdamskiego*, Poznań 1999, s. 37.

⁴⁰ Uziębło P., *Podstawy ustroju Grenlandii (wybrane zagadnienia)*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2014, 17(1), s. 23.

Cel ogólny:

uczeń potrafi powiedzieć, czym jest Unia Europejska i jakie korzyści płyną z członkostwa Polski w Unii Europejskiej.

Cele szczegółowe:

- uczeń zna historię powstania Unii Europejskiej
- uczeń potrafi wymienić kraje członkowskie Unii Europejskiej
- uczeń potrafi rozpoznać flagi państw członkowskich Unii Europejskiej
- uczeń potrafi wskazać korzyści płynące z członkostwa w Unii Europejskiej.

Metody i formy pracy:

- burza mózgów
- heureza
- tworzenie notatki graficznej
- praca manualna z flagami (kolorowanie)
- praca z atlasem – wyszukiwanie informacji o kolorach flag i dopasowanie flagi do właściwego państwa
- praca z filmem edukacyjnym
- gra dydaktyczna.

Materiały, pomoce dydaktyczne:

- atlas geograficzny
- flagi państw członkowskich do kolorowania
- rzutnik multimedialny/ ekran, plansze gry dydaktycznej
- kredki, mazaki
- komputer z dostępem do internetu.

Przebieg zajęć (zapis w punktach; można wprowadzić podział na część organizacyjną, zasadniczą i podsumowującą):

1. Wprowadzenie do tematu. Zapoznanie uczniów z celem zajęć – uczeń potrafi powiedzieć, czym Unia Europejska i jakie korzyści płyną z członkostwa Polski w Unii Europejskiej.
2. Zaprezentowanie uczniom i zapisanie na tablicy tematu lekcji: *Jestem Europejczykiem. Poznaję Europę!* Nauczyciel przedstawia, co będzie przedmiotem zajęć i jak będzie brzmiał temat lekcji. Wprowadza do zagadnienia.
3. Gra w skojarzenia. Nauczyciel prosi, aby uczniowie pomyśleli, z czym kojarzy im się hasło *Europa*. Uczniowie zgłaszają swoje skojarzenia i zapisują je na tablicy. Nauczyciel moderuje ćwiczenie, podkreśla znaczenie określonych wypowiedzi uczniów, komentuje je, pomaga właściwie sformułować.

4. Jeżeli dzieci wskazały w swoich skojarzeniach *Unię Europejską* - nauczyciel korzysta z tego hasła do dalszego rozwinięcia tematu zajęć. Jeśli takie skojarzenie nie padło - nauczyciel zapisuje je na tablicy i podkreśla rolę Unii Europejskiej w kontekście funkcjonowania Europy, jej historii i geopolityki. Nauczyciel może na tym etapie lekcji wykorzystać wiedzę zawartą we wstępie poprzedzającym scenariusz lekcji.
5. Zaproszenie do oglądania filmu edukacyjnego, który przybliży historię powstania Unii Europejskiej i jej współczesne znaczenie: <https://www.youtube.com/watch?v=MmbS2O-IVU8>.
6. Nauczyciel prosi uczniów o uważne obejrzenie filmu i zapisanie kluczowych informacji w zeszycie – notatka pod tematem lekcji.
7. Po obejrzeniu filmu nauczyciel prosi uczniów o odczytanie swoich notatek – uczniowie prezentują najważniejsze fakty związane z historią Unii Europejskiej. Uczniowie po obejrzeniu filmu mogą podawać następujące informacje:
 - celem integracji europejskiej po II wojnie światowej było zapobieganie konfliktom i dbanie o pokój na kontynencie
 - u źródeł formalnego wyodrębnienia się w przestrzeni międzynarodowej Unii Europejskiej stała Europejska Wspólnota Węgla i Stali (European Coal and Steel Community) powołana w 1951 r. traktatem paryskim podpisanym przez członków założycieli, krótkimi byli: Belgia, Holandia i Luksemburg, Niemcy Zachodnie (RFN), Francja i Włochy
 - osoby, które miały największy wpływ na powstanie struktur europejskich, to „ojcowie założyciele”
 - mottem Unii Europejskiej jest hasło „zjednoczeni w różnorodności”
 - Polska przystąpiła do UE 1 maja 2004 roku
 - Unia Europejska obywatelom państw członkowskich daje wiele swobód, m. in: podróżowanie bez paszportu, możliwość podjęcia pracy w UE, studiowanie na terenie państw członkowskich UE
 - Unia Europejska zapewnia współpracę policji krajów członkowskich UE
 - demokracja jest największą wartością Unii Europejskiej.
8. Nauczyciel tłumaczy kolejny etap lekcji. Prosi uczniów, aby zapoznali się z podstawowymi informacjami dotyczącymi państw członkowskich Unii Europejskiej (załącznik nr 1.). Dzięki temu zadaniu uczniowie poznają państwa należące do UE. Potrafią je wymienić.
9. Uczniowie odczytują informacje z załącznika. Zwracają także uwagę na symbole narodowe poszczególnych państw, czyli flagi narodowe. Uczniowie w dostępnych atlasach i źródłach internetowych wyszukują flagi

państw członkowskich UE i zapamiętują zastosowane na fladze barwy narodowe.

10. Zabawa we flagi. Celem tego zadania jest utrwalenie wiedzy na temat państw członkowskich UE i symboli narodowych tych państw. Nauczyciel rozdaje uczniom wydrukowane flagi państw członkowskich Unii Europejskiej. Zadaniem uczniów jest pokolorowanie flag w oparciu o wiedzę zdobytą podczas wcześniejszych etapów lekcji. Flagi do wydruku dostępne na stronie: <https://www.europarl.europa.eu/poland/resource/static/files/kolorowanka.pdf>.

W zależności od liczebności oddziału uczniowie kolorują jedną flagę lub więcej. W przypadku liczniejszych oddziałów flagi do kolorowania mogą się powtarzać.

11. Uczniowie kolorują flagi, a po zakończeniu pracy umieszczają je we wskazanej przez nauczyciela przestrzeni klasy.
12. Zabawa w zgadywanie flag państw.

Wariant 1 zabawy: Pokolorowane przez uczniów flagi są prezentowane przez uczniów na forum klasy, a rolą pozostałych dzieci jest odgadnięcie państwa, które posługuje się daną flagą. Następnie uczniowie podają wszystkie informacje, jakie zapamiętali z toku lekcji, dotyczące danego państwa.

Wariant 2 zabawy: Nauczyciel pokazuje uczniom wybraną flagę i prosi o odgadnięcie, jaki to kraj. Jeśli uczniowie mają problem, nauczyciel może zadawać pytania pomocnicze. Przykładowe podpowiedzi naprowadzające:

- Stolicą tego państwa jest....
- Państwo to sąsiaduje z ...
- Językiem urzędowym w tym państwie jest....

13. Gra dydaktyczna w kole. Uczniowie siadają w kole. Nauczyciel umieszcza w środku koła kolorowe plansze. Jedna strona planszy zawiera obrazki – grafiki. Druga strona zawiera definicje i podstawowe informacje tłumaczące i definiujące grafiki (załącznik nr 2).

14. Zasady gry:

- Zabawa polega na odgadnięciu hasła zobrazowanego grafiką, a następnie uzupełnieniu hasła o wszystkie możliwe informacje, jakie uczeń potrafi podać, a które związane są tematycznie z grafiką. Celem tej gry jest utrwalenie wiedzy zdobytej podczas lekcji.
- Nauczyciel prosi uczniów, aby chętna osoba wylosowała jedną z plansz.
- Uczeń pokazuje planszę pozostałym uczniom i prosi ich, aby spróbowali odgadnąć, co przedstawia prezentowana grafika.
- Uczniowie podają swoje propozycje – próbują nazwać, co jest przedstawione na obrazku.

- Jeśli któryś z uczniów poda prawidłową odpowiedź, prowadzący zabawę przyznaje zgadującemu punkt.
 - Jeśli żaden z uczniów nie odgadnie tego, co jest przedstawione na grafice, uczeń prezentujący obrazek zadaje pytania pomocnicze, korzystając z podpowiedzi zawartych na odwrocie grafiki.
 - Uczeń prezentujący grafikę odczytuje klasie informacje zawarte na odwrocie grafiki.
 - Grę wygrywa ten uczeń, który zdobędzie najwięcej punktów.
15. Podsumowanie zajęć. Ewaluacja. Nauczyciel uzyskuje informacje zwrotne od uczniów na temat wiedzy, jaką zdobyli podczas lekcji. Nauczyciel prosi uczniów o dokończenie zdania i zapisanie odpowiedzi w zeszytcie. Uczniowie kończą zdanie: Podczas dzisiejszych zajęć nauczyłem się/dowiedziałem się, że...
 16. Uczniowie odczytują swoje wypowiedzi – dzielą się refleksjami.
 17. Wy tłumaczenie treści zadania domowego i przekazanie informacji odnośnie do przydatnej strony https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-corner/learning-materials/match-flags_pl.
 18. Zadanie domowe: Nauczyciel poleca (wysyła przez dziennik elektroniczny) uczniom link do oficjalnej strony Unii Europejskiej. Dzieci w domu grają w internetową grę memory: https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-corner/learning-materials/match-flags_pl.
 19. Podczas gry uczą się i utrwalają, jakie państwa wchodzi w skład UE.
 20. Zakończenie zajęć.

Literatura i materiały

- Ankieta przeprowadzona na grupie 107 uczniów technikum, 120 uczniów liceum ogólnokształcącego i 419 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego w kwietniu 2021 roku, w ramach projektu GANESA.
- Komunikat z badań CBOS *15 lat członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, ISSN 2353-5822 Nr 59/2019, s. 1.
- Małuszyńska E., Gruchman B. (red.), *Kompendium wiedzy o Unii Europejskiej*, Warszawa, 2005.
- Byrska D., Gawkowski K., Liszkowska D., *Unia Europejska. Geneza, funkcjonowanie, wyzwania*, Wrocław 2017, s. 11-12.
- Załącznik nr 1 Flagi do pokolorowania.
- Tyranowski J., *Prawo Europejskie. Zagadnienia instytucjonalne z uwzględnieniem Traktatu Amsterdamskiego*, Poznań 1999.
- Uziębło P., *Podstawy ustroju Grenlandii (wybrane zagadnienia)* [w:] „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” Nr 1 (17)/2014.

<https://www.europarl.europa.eu/poland/resource/static/files/kolorowanka.pdf>.
<https://www.youtube.com/watch?v=MmbS2O-IVU8>.
<https://www.europarl.europa.eu/poland/resource/static/files/kolorowanka.pdf>.
https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-corner/learning-materials/match-flags_pl.
https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers_pl.
https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_pl.
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/41/swobodny-przeplyw-pracownikow>.
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/147/swobodny-przeplyw-osob>.
https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/european-flag_pl.
https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/european-anthem_pl.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:12012P/TXT>.
https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_pl.
https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/euro/countries-using-euro_pl.
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/156/wspolpraca-policyjna>.

Załącznik nr 1

Gra dydaktyczna „Pokoloruj flagę”. Nauczyciel pobiera z internetu lub opracowuje samodzielnie kontury flag państw Unii Europejskiej, które są jest odpowiednio uzupełniane przez uczniów.

Załącznik nr 2

Gra dydaktyczna w kole

OJCOWIE ZAŁOŻYCIELE

(m. in Konrad Adenauer, Alcide De Gasperi, Jean Monnet, Robert Schuman, Paul-Henri Spaak)

- politycy, liderzy, dziennikarze i naukowcy – ci wszyscy, którzy stworzyli podwaliny dla przyszłego powstania Unii Europejskiej
- inaczej wizjonerzy, bo stworzyli wizję systemu opartego na ważnych wartościach:
 - wolności, demokracji, równości
 - poszanowania ludzkiej godności, praw człowieka, praworządności
 - solidarności i zapewnienia wszystkim ochrony
- ich celem było położenie kresu okrucieństwu I i II wojny światowej
- chcieli krzelić pokój i solidarność
- system, który stworzyli, dał stabilność gospodarczą i wspólną walutę
- więcej informacji na ten temat: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers_pl

RÓŻNORODNOŚĆ

- to cecha, jaką można przypisać Unii Europejskiej
- „Zjednoczona w różnorodności” to motto Unii Europejskiej, którego po raz pierwszy użyto w 2000 roku
- oznacza ono, że aby zapewnić pokój i dobrobyt oraz chronić bogactwo kultur, tradycji i języków w Europie, Europejczycy powinni działać wspólnie
- podstawą funkcjonowania Unii Europejskiej jest postawa szacunku do każdego człowieka, bez względu na jego przekonania, kolor skóry, wyznawane wartości czy religię
- w Unii Europejskiej jest miejsce dla każdego, bo Unia Europejska opiera się na poszanowaniu ludzkiej godności, praw człowieka i zapewnia wszystkim ochronę
- więcej informacji na ten temat: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_pl

SWOBODA PRACY

- jedna z czterech swobód, z których korzystają obywatele UE
- oznacza ona prawo pracowników do przemieszczania się i pobytu, prawo wjazdu i pobytu członków rodziny oraz prawo podejmowania pracy w innym państwie członkowskim UE i bycia traktowanym na równi z obywatelami tego państwa
- funkcję specjalnej agencji do spraw swobodnego przepływu pracowników pełni Europejski Urząd ds. Pracy
- więcej informacji na ten temat: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/41/swobodny-przeplyw-pracownikow>

SWOBODA PODRÓŻOWANIA

- swoboda ta stanowi podstawę obywatelstwa UE
- oznacza możliwość swobodnego podróżowania między krajami członkowskimi
- swobodę zawdzięczać można tzw. strefie Schengen
- dokonania strefy Schengen to m. in.:
 - całkowite zniesienie kontroli na granicach wewnętrznych
 - środki wspomagające i harmonizujące kontrolę zewnętrznych granic: do strefy Schengen mogą wjechać wszyscy obywatele UE jedynie za okazaniem dowodu osobistego lub paszportu
- więcej informacji na ten temat: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/147/swobodny-przeplyw-osob>

DWANAŚCIE GWIAZD

- to flaga Unii Europejskiej
- na fladze przedstawiony jest okrąg złożony z dwunastu złotych gwiazd na błękitnym tle; gwiazdy symbolizują jedność, solidarność i harmonię między narodami Europy
- krąg gwiazd jest symbolem jedności, a ich liczba nie zależy od liczby państw członkowskich
- historia flagi sięga 1955 roku, kiedy to Rada Europy przyjęła obecny projekt
- rok 1983 to rok, kiedy Parlament Europejski uznał, że flaga Rady Europy będzie oficjalną flagą Unii Europejskiej
- więcej informacji na ten temat: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/european-flag_pl

DEMOKRACJA

DEMOKRACJA to podstawowa wartości Unii Europejskiej.

- podstawą funkcjonowania UE jest demokracja przedstawicielska
- każdy obywatel Unii automatycznie korzysta z praw politycznych
- każdy pełnoletni obywatel UE ma prawo kandydować i głosować w wyborach do Parlamentu Europejskiego
- obywatele UE mają prawo do kandydowania i głosowania w kraju pobytu lub w kraju, z którego pochodzą
- więcej informacji na ten temat: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_pl

WOLNOŚĆ SŁOWA

- to jedna z wolności zagwarantowanych w Unii Europejskiej
- wolność słowa wpisana jest w Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej
- w Artykule 11 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej przeczytamy:
*„1. Każdy ma prawo do wolności wypowiedzi. Prawo to obejmuje wolność posiadania poglądów oraz otrzymywania i przekazywania informacji i idei bez ingerencji władz publicznych i bez względu na granice państwowe.
2. Szanuje się wolność i pluralizm mediów.”*
- wolność słowa wpisana jest ideowo także w treść Hymnu Unii Europejskiej
- hymn UE to fragment IX Symfonii skomponowanej przez Ludwiga van Beethovena w 1823 roku do tekstu poematu Fryderyka Schillera „Oda do radości” z 1785 roku
- więcej informacji na ten temat: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/european-anthem_pl

POSZANOWANIE PRAW CZŁOWIEKA

- prawa człowieka są chronione na mocy Karty praw podstawowych Unii Europejskiej
- obejmują one prawo, zgodnie z którym nikt nie może być dyskryminowany ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną, a także prawo do ochrony danych osobowych i prawo do dostępu do wymiaru sprawiedliwości
- wśród podstawowych praw człowieka chronionych w Unii Europejskiej należy wymienić m. in:
 - prawo do życia,
 - prawo do wolności i bezpieczeństwa,
 - prawo do nauki.
- więcej informacji na ten temat: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:12012P/TXT>

WSPÓLNA WALUTA

- euro jest najbardziej widocznym symbolem integracji europejskiej
- w życiu codziennym korzysta z niego około 340 milionów osób, co oznacza, że jest jedną z najczęściej używanych walut na świecie
- korzyści płynące ze wspólnej waluty są oczywiste dla każdego, kto podróżuje lub robi zakupy na stronach internetowych działających w innym państwie UE
- obecnie euro (€) jest oficjalną walutą w 19 spośród 27 państw członkowskich UE
- państwa te razem tworzą strefę euro
- więcej informacji na ten temat: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/euro/countries-using-euro_pl

WSPÓŁPRACA POLICJI

- wszystkie policje krajów członkowskich UE współpracują ze sobą
- w UE działa Agencja Unii Europejskiej ds. Współpracy Organów Ścigania, zwana Europol
- policjanci Unii Europejskiej współpracują w zwalczaniu terroryzmu, cyberprzestępczości i przestępczości zorganizowanej
- głównym celem działań jest bezpieczniejsza Europa
- więcej informacji na ten temat: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/156/wspol-praca-policyjna>

2.3. Scenariusz „Lokalna współpraca przygraniczna na przykładzie Polski i Niemiec”

Renata Kusiak-Winter*

Adresaci:

uczniowie liceum lub technikum, studenci studiów wyższych i doktoranckich.

Przedmiot dydaktyczny:

szkoły średnie: przedmiot rozwijający wiedzę o państwie i społeczeństwie lub podobny,

uczelnie wyższe: seminaria dyplomowe – magisterskie lub licencjackie, zajęcia dla doktorantów, nauka o administracji, inne przedmioty, na których wykładana jest wiedza w zakresie nauk administracyjnych oraz integracji europejskiej.

Cele zajęć:

rozwijanie wiedzy na temat znaczenia administracji publicznej na poziomie lokalnym (władzy publicznej na poziomie lokalnym) w kontekście integracji europejskiej.

Jakie kompetencje i jaką wiedzę rozwijać będą zajęcia/lekcja:

na przykładzie współpracy społeczności lokalnych położonych w bezpośredniej bliskości granicy państwowej uczniowie poznają codzienne i praktyczne przejawy integracji europejskiej (wzajemne poznawanie się, edukacja, kultura, planowanie przestrzenne, infrastruktura komunalna). Interaktywny sposób prowadzenia lekcji polegający na stałym zadawaniu pytań i nieudzielaniu gotowych odpowiedzi zagwarantuje, że uczniowie nabędą stosownych kompetencji w zakresie samodzielnego myślenia i uczenia się. W procesie edukacji językowej zostaną ukształtowane kompetencje w zakresie rozumienia języka prawnego (na przykładzie analizy norm prawnych zawartych w Konstytucji RP i w ustawach). Ponadto lekcja ma na celu kształtowanie takich postaw, jak m.in. otwartość na bogactwo i różnice społeczne i kulturowe na pograniczu.⁴¹

Materiały bazowe:

wyciągi z przepisów prawnych, przykładowe umowy o współpracy transgranicznej.

* Uniwersytet Wrocławski, ORCID: 0000-0002-8202-1360.

⁴¹ Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

2.3.1. Wprowadzenie dla nauczyciela/wykładowcy

Jeśli spytamy młodych ludzi, z czym im się kojarzy Unia Europejska, to najczęściej ich odpowiedzi oscylują wokół praktycznych aspektów integracji, takich jak wspólnota gospodarcza, otwarte granice czy swoboda poruszania, osiedlania się i zatrudnienia, mniej zaś z podstawowymi wartościami, które są uznawane za fundament jej funkcjonowania, przede wszystkim demokracją, wolnością słowa czy wspólnymi wartościami kulturowymi⁴². Jednak, co pokazały dramatyczne wydarzenia ostatnich miesięcy (zbrojna napaść na Rosji na Ukrainę), to właśnie solidarność, poszanowanie zasad demokracji oraz obrona wspólnych wartości mają egzystencjalne znaczenie w sytuacjach kryzysowych i decydują o przyszłości naszego kontynentu.

W związku z tym niezmiernie ważna jest edukacja na temat wszelkich form współpracy oraz współuczestnictwa społeczności lokalnych i pojedynczych osób w życiu publicznym w różnych kontekstach znaczeniowych i geograficznych. Ważne jest uzmysłowienie znaczenia komunikacji, dialogu i uświadamiania młodym ludziom, że to oni sami przez swoje postawy i zachowania mają realny wpływ na wzmocnienie demokracji i kształtowanie przyszłości naszego kontynentu. Mówi o tym Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2019 r. w sprawie budowania zdolności UE do zapobiegania konfliktom i mediacji (2018/2159(INI))⁴³, zwłaszcza treść punktu Q. Rezolucji, który stanowi o konieczności zapewnienia i wspierania aktywnego i konstruktywnego udziału społeczeństwa obywatelskiego i podmiotów lokalnych, w tym m.in. młodzieży, w promowaniu i ułatwianiu budowania zdolności i zaufania w zakresie mediacji, dialogu i pojednania. Nie ulega wątpliwości, że stopień zaangażowania społeczeństwa zależy od poziomu edukacji zainicjowanej już we wczesnych latach szkolnej drogi dzieci i młodzieży.

Zaproponowany poniżej konspekt zajęć w sposób szczególnie podkreśla wartość poznawania się oraz dialogu wśród społeczności lokalnych usytuowanych po obu stronach granicy państwowej. Granice są niekiedy określane mianem „blizn historii”⁴⁴, zapisanych w zbiorowej pamięci osób wypędzonych i ludności napływowej i to właśnie pogranicze jest swoistym laboratorium,

⁴² Tak wynika z badań nie tylko przeprowadzonych w projekcie GANESA, lecz także z wcześniejszych np. Fundacji TUI „Młoda Europa 2017” przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie 6 tys. osób w wieku 16–26 lat w takich krajach, jak Niemcy, Francja, Polska, Hiszpania, Włochy, Wielka Brytania i Grecja; zob.: *Junges Europa 2017. Die Jugendstudie der TUI Stiftung. Was junge Europäer über Europa denken. Eine Studie von YouGov im Auftrag der TUI Stiftung*, s. 31 i n., <https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/05/Alle-Ergebnisse-der-Studie.pdf> [dostęp: 29.05.2022].

⁴³ Dz. Urz. UE z dnia 21 stycznia 2021 r. Nr C 23/16.

⁴⁴ Kałuski S., *Blizny historii. Geografia granic politycznych współczesnego świata*, Warszawa 2017.

papierkiem lakmusowym udanej integracji lub też pielęgnowania wzajemnych resentymentów i uprzedzeń. Jak wynika z punktu 17 ww. Rezolucji, istnieje potrzeba „eliminowania pierwotnych przyczyn konfliktów i osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju”. Wydaje się, że zwłaszcza na pograniczu należy zadbać o takie rozwiązania instytucjonalne i funkcjonalne, które zagwarantują systemowe budowanie rzeczywistej współpracy opartej na zaufaniu. Wymóg ten jest aktualny również w odniesieniu do podwójnych miast polsko-niemieckich, które przed wojną stanowiły jeden organizm miejski, a obecnie – w dobie integracji europejskiej – są na najlepszej drodze nie tylko do wyeliminowania dysproporcji rozwoju gospodarczego, ale również do budowania poczucia tożsamości oraz wspólnoty interesów lokalnych czy to w wymiarze społecznym czy kulturowym.⁴⁵

2.3.2. Konspekt zajęć

Przebieg lekcji

1. Część pierwsza lekcji – wprowadzenie

Punktem wyjścia do rozważań jest podstawowa uwaga, że współpraca przekraczająca granice suwerennego państwa nie jest wyłącznie domeną prezydenta, rządu, ministrów czy wysoko postawionych urzędników państwowych, ale jest również ważnym aspektem funkcjonowania władz regionalnych i lokalnych w zjednoczonej Europie. W tym miejscu może zostać skierowana do uczestników zajęć prośba o dokonanie identyfikacji władz lokalnych oraz regionalnych - czy uczniowie wiedzą, o jakie władze chodzi i są w stanie podać przykłady. Jest to ważne, ponieważ dyskurs publiczny został w większości zdominowany debatami na temat działań władz centralnych, natomiast jednostki samorządu terytorialnego (gminy, powiaty i województwa), które stanowią władzę usytuowaną najbliżej obywatela, są mniej widoczne dla przeciętnego obywatela.⁴⁶ W tym miejscu należy poczynić bardzo ważną uwagę, a mianowicie, jaki jest cel współpracy zagranicznej gmin, powiatów i województw. Uczniowie powinni mieć świadomość, że w przeciwieństwie do

⁴⁵ Kusiak-Winter R., *Współpraca transgraniczna gmin Polski i Niemiec – studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2011.

⁴⁶ W celu uzmysłowienia skali i znaczenia jednostek samorządu terytorialnego w Polsce warto w tym miejscu zapytać uczniów, ile aktualnie mamy w Polsce województw, powiatów i gmin. Zestawienie gmin, powiatów i województw z uwzględnieniem ich funkcji jako jednostek podziału terytorialnego (stan 1.01.2020); zob.: Korczak J., Lisowski P., Ostapski A., *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Wrocław 2020, s. 219; dostęp elektroniczny: https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/107234/PDF/Ustroj_samorzadu_terytorialnego_w_Polsce_1.pdf.

obywateli, którzy dzięki członkostwu Polski w Unii Europejskiej mają zagwarantowane prawo swobodnego przemieszczania się i robienia wszystkiego, co nie jest prawem zabronione w krajach UE, to władze publiczne (w tym gmina, powiat, województwo) mogą robić wszystko to, na co prawo im wyraźnie zezwala (tzw. zasada praworządności)⁴⁷.

W przypadku władz lokalnych prawo zezwala gminom na działanie tylko i wyłącznie w jednym celu: aby realizować zadania publiczne, czyli przede wszystkim zaspokajając zbiorowe potrzeby mieszkańców. Pytając uczniów, jak sądzą, co należy przykładowo do katalogu takich zbiorowych potrzeb, można spróbować pobudzić ich wyobraźnię i poprosić, aby opisali, jak zaczyna się dla nich dzień – że po przebudzeniu robią poranną toaletę, korzystając z miejskich wodociągów i kanalizacji, a potem jedzą śniadanie i wyrzucają do kosza tzw. odpady komunalne, jadą do szkoły (prowadzonej przez powiat lub gminę) środkami komunikacji miejskiej, korzystając z dróg gminnych lub powiatowych itp., itd. Nie bez powodu mówi się, że administracja towarzyszy człowiekowi od kołyski aż po grób, bo rodzimy się w szpitalu (najczęściej powiatowym lub wojewódzkim), a jesteśmy chowani na cmentarzu komunalnym (gdy zmarły nie posiadał ani pieniędzy, ani rodziny, to ustawa nakłada na gminę obowiązek zorganizowania stosownego pochówku).

2. Część druga lekcji – przedstawienie obszarów lokalnej współpracy transgranicznej

Dla lepszego zrozumienia przesłanek podejmowania współpracy władz lokalnych położonych w bezpośredniej bliskości granicy państwowej należy postawić pytanie o przebieg granicy polsko-niemieckiej i zastanowić się, w których przypadkach taka współpraca będzie szczególnie pożądana i potrzebna oraz z czego to wynika. Chodzi tu o przypadek tzw. podwójnych miast polsko-niemieckich. Nazwa tych miast jest niejednokrotnie bardzo podobna – również w sensie etymologicznym⁴⁸ – i wskazuje, że przed wojną był to jeden organizm

⁴⁷ Aby zilustrować zasady praworządności, warto przytoczyć uczniom zasadę stanowiącą o tym, że niedopuszczalne jest działanie organów władzy publicznej bez podstawy prawnej albo wykraczające poza jej granice (art. 7 Konstytucji RP: Organy władzy publicznej działają na podstawie i w granicach prawa). Chodzi tu zatem również o władzę ustawodawczą (Sejm i Senat) oraz sądowniczą RP.

⁴⁸ Przykładem jest nie tylko niemal identycznie brzmiąca nazwa Guben i Gubin, lecz także Zgorzelec i Görlitz, przy czym istnieją wspólne korzenie etymologiczne nazwy pochodzącej od słowiańskiego czasownika „goreti” (gorzeć, palić, płonąć). W Polsce szlacheckiej ten nadnyski gród określano mianem Gerlicz, Gierlicz, Gorlic, a w XIX w. popularne były spolszczenia tej nazwy (Gorlice, Zgorzelec, Zgorzelica, Gorlicz – najczęściej jednak Zgorzelec); zob.: *Słownik etymologiczny nazw geograficznych Polski*, Warszawa 2003, s. 277. Obecnie nazwy wszystkich miejscowości w Saksonii, które kończą się na „-itz” (tak jak Görlitz), wskazują na ich słowiańskie korzenie.

miejski spełniający rozliczne funkcje wobec miejscowej ludności i obecnie wiele argumentów przemawia za tym, by współpraca transgraniczna była ważnym instrumentem ułatwiania i polepszania jakości życia mieszkańców po obu stronach granicy państwowej.

W dalszej kolejności uczniowie przystępują do pracy w 3-4 osobowych grupach i analizują wspólnie art. 7 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym (załącznik nr 1), starając się podawać po jednym przykładzie ze swojego miasta do każdego z typów zadań wymienionych w ww. artykule. Następnie uczniowie tworzą tabelę i zastanawiają się wspólnie (odnotowując przypadki zdań odrębnych poszczególnych członków zespołu), które z ww. zadań powinny lub nie powinny stać się przedmiotem lokalnej współpracy transgranicznej, korzystając z pięciostopniowej skali ocen (karta pracy nr 1) i uzasadniają, dlaczego. Przykładem takiego zadania, które w aktualnym stanie prawnym nie może być realizowane we współpracy, jest chociażby udzielanie świadczeń z zakresu pomocy społecznej (art. 7 ust. 1 pkt 6, 6a, 16), ponieważ chodzi tu o redystrybucję publicznych środków pieniężnych z budżetu centralnego i jego zastosowanie powodowałoby masową turystykę socjalną, polegającą na ucieczce obywateli UE wyłącznie do krajów, w których są wypłacane najwyższe świadczenia socjalne. Przykładem zadania, które zdecydowanie powinno być realizowane we współpracy transgranicznej, jest chociażby zadanie nr 4 (zapewnienie lokalnego transportu zbiorowego w miastach usytuowanych po dwóch stronach granicy, które stanowią jeden organizm miejski⁴⁹). Przykładem zadania o dwoistej naturze jest zadanie wymienione w art. 7 ust. 1 pkt 1, czyli sprawy ładu przestrzennego. Z jednej bowiem strony gmina w sposób władczy decyduje o sposobach zagospodarowania przestrzeni na swoim terytorium (tzw. władztwo planistyczne gminy) i w tym znaczeniu gmina z Polski nie ma prawnych instrumentów, by władczo narzucać sposób zagospodarowania terenów innej gminy (również gminy sąsiedniej w Polsce), a tym bardziej w Niemczech. Z drugiej jednak strony istnieje pilna konieczność wzajemnego udzielania informacji, komunikacji, koordynacji, uzgodnień w zakresie zagospodarowania i planowania przestrzennego.

W dalszej kolejności prosimy, by uczniowie zastanowili się w grupie, jakie są sposoby i instrumenty aktywizowania mieszkańców lokalnych społeczności, zwłaszcza dzieci i młodzieży, przy realizacji wspólnych lokalnych zadań publicznych.

⁴⁹ Wszystkie „podwójne miasta” (miasta przedzielone granicą państwową) mają systemy połączeń komunikacji miejskiej. W przypadku Guben-Gubin w szczególności warto zapoznać się z projektem: „GUB E-BUS – wspólna mobilność transgraniczna w Euromieście Gubin-Guben” zrealizowanym w 2019 r.; zob.: <https://zielonagora.naszemiasto.pl/gubengubin-bezgranicznie-polaczone/ar/c7-7405312> [dostęp: 29.05.2022].

Literatura pozwalająca uzyskać szersze spojrzenie na problem

- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en).
- Fundacja TUI , *Junges Europa 2017. Die Jugendstudie der TUI Stiftung. Was junge Europäer über Europa denken. Eine Studie von YouGov im Auftrag der TUI Stiftung*, <https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/05/Alle-Ergebnisse-der-Studie.pdf>.
- Kałuski S., *Bliźny historii. Geografia granic politycznych współczesnego świata*, Warszawa 2017.
- Korczak J., Lisowski P., Ostapski A., *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Wrocław 2020, dostęp elektroniczny: https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/107234/PDF/Ustroj_samorzadu_terytorialnego_w_Polsce_I.pdf.
- Kusiak-Winter R., *Współpraca transgraniczna gmin Polski i Niemiec – studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2011.
- Słownik etymologiczny nazw geograficznych Polski*, Warszawa 2003.

Załącznik nr 1. Wyciąg z przepisów

Art. 7 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym

Zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty należy do zadań własnych gminy. W szczególności zadania własne obejmują sprawy:

- 1) ładu przestrzennego, gospodarki nieruchomościami, ochrony środowiska i przyrody oraz gospodarki wodnej;
- 2) gminnych dróg, ulic, mostów, placów oraz organizacji ruchu drogowego;
- 3) wodociągów i zaopatrzenia w wodę, kanalizacji, usuwania i oczyszczania ścieków komunalnych, utrzymania czystości i porządku oraz urządzeń sanitarnych, wysypisk i unieszkodliwiania odpadów komunalnych, zaopatrzenia w energię elektryczną i ciepłą oraz gaz;
- 3a) działalności w zakresie telekomunikacji;
- 4) lokalnego transportu zbiorowego;
- 5) ochrony zdrowia;
- 6) pomocy społecznej, w tym ośrodków i zakładów opiekuńczych;
 - 6a) wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej;
- 7) gminnego budownictwa mieszkaniowego;
- 8) edukacji publicznej;
- 9) kultury, w tym bibliotek gminnych i innych instytucji kultury oraz ochrony zabytków i opieki nad zabytkami;
- 10) kultury fizycznej i turystyki, w tym terenów rekreacyjnych i urządzeń sportowych;
- 11) targowisk i hal targowych;
- 12) zieleni gminnej i zadrzewień;
- 13) cmentarzy gminnych;
- 14) porządku publicznego i bezpieczeństwa obywateli oraz ochrony przeciwpożarowej i przeciwpowodziowej, w tym wyposażenia i utrzymania gminnego magazynu przeciwpowodziowego;
- 15) utrzymania gminnych obiektów i urządzeń użyteczności publicznej oraz obiektów administracyjnych;
- 16) polityki prorodzinnej, w tym zapewnienia kobietom w ciąży opieki socjalnej, medycznej i prawnej;
- 17) wspierania i upowszechniania idei samorządowej, w tym tworzenia warunków do działania i rozwoju jednostek pomocniczych i wdrażania programów pobudzania aktywności obywatelskiej;
- 18) promocji gminy;

- 19) współpracy i działalności na rzecz organizacji pozarządowych oraz podmiotów wymienionych w art. 3 działalność pożytku publicznego, organizacje pozarządowe, wyłączenie stosowania przepisów ustawy ust. 3 ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie;
- 20) współpracy ze społecznościami lokalnymi i regionalnymi innych państw.

Załącznik nr 2. Karta pracy

Które z zadań wymienionych w art. 7 ust. 1 powinny być realizowane we współpracy transgranicznej?

	Jak sądzą - czy jest dopuszczalna prawnie i uzasadniona racjonalnie (ekonomicznie) współpraca transgraniczna przy realizacji określonego zadania publicznego?				
Zadanie wymienione w ustawie o samorządzie gminnym	zdecydowanie tak	raczej tak	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania
Art. 7 ust. 1 pkt 1					
Art. 7 ust. 1 pkt 2					
Art. 7 ust. 1 pkt 3					
Art. 7 ust. 1 pkt 4					
Art. 7 ust. 1 pkt 5					
Art. 7 ust. 1 pkt 6					
Art. 7 ust. 1 pkt					
Art. 7 ust. 1 pkt 8					
Art. 7 ust. 1 pkt 9					
Art. 7 ust. 1 pkt 10					
Art. 7 ust. 1 pkt 11					
Art. 7 ust. 1 pkt 12					
Art. 7 ust. 1 pkt 13					
Art. 7 ust. 1 pkt 14					
Art. 7 ust. 1 pkt 15					
Art. 7 ust. 1 pkt 16					
Art. 7 ust. 1 pkt 17					
Art. 7 ust. 1 pkt 18					
Art. 7 ust. 1 pkt 19					
Art. 7 ust. 1 pkt 20					

Rozdział 3.
SCENARIUSZ ZAJĘĆ ROZWIJAJĄCYCH
WIEDZĘ DOTYCZĄCĄ DEZINFORMACJI

3.1. Scenariusz „Uwaga! Dezinformacja! – czyli o tym, jak być krytycznym odbiorcą informacji w mediach”

Magdalena Krakowska*
Anna Tracz-Molasy**

3.1.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy

Inspiracją dla niniejszego konspektu okazała się przede wszystkim aktualna sytuacja geopolityczna oraz spostrzeżenia z pracy z młodzieżą dotyczące kształtowania jej obrazu współczesnego świata na podstawie informacji, które docierają do niej z różnych źródeł.

XXI wiek i dynamicznie rozwijająca się IV rewolucja przemysłowa przyczyniła się do rozwoju środków masowego przekazu oraz dostępności do informacji. Codziennie odbieramy niezliczoną liczbę informacji z bardzo różnych źródeł i wielokrotnie nie mamy okazji, czasu, a nawet ochoty weryfikować ich prawdziwości. Docierają do nas w związku z tym niezliczone niepotwierdzone i nieprawdziwe informacje, które przyjmujemy jako prawdziwe i rzetelne.

Powyższe obserwacje potwierdziły również badania ankietowe⁵⁰ przeprowadzone na grupie ponad sześciuset uczniów i studentów wrocławskich szkół średnich i uczelni (Uniwersytetu Wrocławskiego), którzy w swoich wypowiedziach wskazywali, że bardzo często stykają się z fake newsami, a przez to padają ofiarami dezinformacji. Respondenci ankiety szczególnie często wskazywali, że stykali się z wprowadzającymi w błąd wiadomościami dotyczącymi w szczególności sytuacji pandemicznej, szczepień, jak również doświadczali zniekształcania sytuacji politycznej w danym kraju lub fałszywych informacji o śmierci znanej osoby. Fałszywe informacje są źródłem dezinformacji, która szczególnie w dobie wielkiej popularności mediów społecznościowych i mass mediów staje się zjawiskiem powszechnym.

Inspirujące okazały się również publikacje popularnonaukowe, po które często sięgają młodzi czytelnicy, a które obrazują na podstawie realnych życiowych sytuacji, jak rozpowszechnianie fałszywych lub zniekształconych informacji kształtuje w odbiorcach obraz postrzegania rzeczywistości. Przykładem takiej pozycji jest

* ORCID: 0000-0002-4463-5222.

** ORCID: 0000-0001-9753-5463.

⁵⁰ Ankiety przeprowadzono w ramach projektu GANESA w kwietniu 2021 r. Odpowiedziało na nią 107 uczniów technikum, 120 – liceum ogólnokształcącego, 419 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego.

m.in. *Factfulness* Hansa Roslinga⁵¹ czy *Prawda. Krótka historia wciskania kitu* Toma Philipsa⁵². Obie pozycje, chętnie czytane przez młodych odbiorców, w ciekawy i przystępny sposób przedstawiają, jak bardzo zniekształcony obraz kreujemy na podstawie otaczających nas informacji i zmanipulowanych danych.

Etymologia i ewolucja fake newsów jest bardzo złożona i nie do końca jasna. Jak wskazuje Klaudia Rosińska - autorka *Fake News. Geneza, istota, przeciwdziałanie*⁵³ – pojęcie oznacza nic innego jak „podrobioną wiadomość”. Autorka celowo nie używa potocznego tłumaczenia fałszywej informacji i wyjaśnia, że „w języku polskim termin informacja ma silne konotacje z prawdziwością”. Wskazuje również na to, że pomimo iż pochodzenia wyrażenia „fake news” można doszukiwać się już osiemnastowiecznym londyńskim żargonem, dopiero skala dezinformacji, jaką niosła za sobą publikacja nieprawdziwych wiadomości w prasie i jej wpływ na życie ludzkie, pozwala na definiowanie fake newsów w ich współczesnym rozumieniu. I tak kanadyjscy naukowcy Niall Conroy, Victoria Rubin i Yimin Chen tłumaczą fake newsy jako „oszukańcze wiadomości, które można rozpowszechnić wśród niczego niepodważających odbiorców”⁵⁴.

Niniejszy konspekt związany jest z projektem opracowanym przez nauczycielki liceum ogólnokształcącego współpracujące w ramach projektu GANESA. Dla autorek bardzo ważne jest, aby uczniowie umieli rzetelnie i obiektywnie poszukiwać informacji i krytycznie je analizować.

Przygotowany poniżej konspekt przeznaczony jest do pracy z uczniami szkół ponadpodstawowych i ma na celu uzmysłowienie im, czym jest fake news, czyli fałszywa informacja, i jak odróżnić ją od informacji prawdziwej. Zróżnicowane metody i formy pracy mogą okazać się atrakcyjne dla uczniów, a cele szczegółowe z pewnością pozwolą osiągnąć główny zamierzony cel lekcji.

3.1.2. Konspekt zajęć

Temat lekcji:

Uwaga! Dezinformacja! – czyli o tym, jak być krytycznym odbiorcą informacji w mediach.

Grupa docelowa:

Uczniowie szkoły ponadpodstawowej.

⁵¹ Rosling H., Rosling O., Rosling Rönnlund A., *Factfulness: Ten Reasons We're Wrong about the World – and Why Things Are Better than You Think*, London 2019.

⁵² Phillips T., *Prawda. Krótka historia wciskania kitu*, Warszawa 2020.

⁵³ Rosińska K., *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa 2021, s. 21.

⁵⁴ Ibidem, s. 26.

Czas trwania zajęć:

90 min. Dwie jednostki lekcyjne.

Cel ogólny:

Uczeń wie, czym jest fake news, czyli fałszywa informacja i potrafi odróżnić ją od informacji prawdziwej.

Cele szczegółowe:

- uczeń potrafi weryfikować informacje w mediach
- uczeń dokonuje krytycznej selekcji źródeł
- uczeń rozróżnia pojęcia: manipulacji, dezinformacji, postprawdy, stereotypu, bańki informacyjnej, wiralności
- uczeń rozpoznaje powyższe zjawiska w tekstach i je charakteryzuje.

Metody i formy pracy:

- heureka
- metoda problemowa
- tworzenie plakatu/mapy mentalnej
- praca w grupach
- praca z filmem
- praca z artykułami naukowymi i popularnonaukowymi
- praca z informacjami prasowymi - prawdziwymi i fałszywymi.

Materiały, pomoce dydaktyczne:

- pojęcia i definicje (materiały - załącznik nr 1)
- artykuły naukowe i popularnonaukowe – (załącznik nr 2)
- arkusze papieru, markery pomocne przy wykonaniu plakatu.

Kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
- kompetencje językowe
- kompetencje cyfrowe
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
- kompetencje obywatelskie.

Przebieg zajęć

1. Przedstawienie tematu i celu ogólnego zajęć. Nauczyciel zapisuje na tablicy temat: „Uwaga! Dezinformacja! - czyli o tym, jak być krytycznym odbiorcą

informacji w mediach” i przedstawia cel zajęć: *Uczeń wie, czym jest fake news, czyli fałszywa informacja, i potrafi odróżnić ją od informacji prawdziwej.*

2. Heureka wprowadzająca do tematu. Nauczyciel, korzystając z załącznika nr 1, wprowadza nowe definicje – ważne podczas lekcji. Definiowane pojęcia to: manipulacja, dezinformacja, postprawda, stereotyp, bańka informacyjna, wiralność. Uczniowie dopasowują definicje do pojęć.
3. Praca w grupach - praca z artykułami naukowymi i popularnonaukowymi.
Nauczyciel dowolnie dzieli uczniów na 6 grup. Każda grupa zapoznaje się ze wskazaną treścią artykułu, a następnie przygotowuje się do zaprezentowania najważniejszych wniosków pozostałym uczniom. Prezentowane wnioski mogą mieć formę plakatu bądź notatki graficznej.
GRUPA 1 – Jak zbadać wiarygodność informacji?
<https://rynekinformacji.pl/wiesz-sprawdzic-informacja-prawdziwa/>.
GRUPA 2 – Czym jest fact-checking?
<https://cyberpolicy.nask.pl/czym-jest-fact-checking-zarys-inicjatyw-na-swiecie-i-w-polsce/>.
GRUPA 3 – Łańcuszki szczęścia a dezinformacja.
<https://cyberpolicy.nask.pl/wspolczesne-lancuszki-szczescia-i-samospelniajace-sie-przepowiednie-kulturowe-uwarunkowania-dezinformacji-w-swiecie-nowoczesnej-technologie/>.
GRUPA 4 – Dlaczego wierzymy w dezinformację?
<https://cyberpolicy.nask.pl/1577-2/>
GRUPA 5 – Bańka informacyjna i jej konsekwencje.
<https://cyberpolicy.nask.pl/spoleczenstwo-informacyjne-w-czasach-cyfrowej-rewolucji-o-zjawisku-banki-informacyjnej-i-jego-nastepstwach/>.
GRUPA 6 – Dezinformacja w świecie nowych mediów.
<https://cyberpolicy.nask.pl/fake-news-dezinformacja-w-swiecie-nowych-mediow/>.
4. Podsumowanie pracy w grupach i prezentacja wniosków wypracowanych podczas zajęć.
5. Zebrane wnioski z wszystkich grup będą stanowiły konkluzje umieszczone na zbiorczym plakacie pod tytułem: UWAGA! DEZINFORMACJA! Treść plakatu będzie stanowiła puentę zajęć, która zostanie odczytana w ramach ewaluacji.
6. Praca ze stronami internetowymi weryfikującymi informacje demagog.pl., fakenews.pl, wojownicyklawiatury.pl. Nauczyciel objaśnia uczniom sens i funkcje wymienionych stron internetowych.
7. Nauczyciel dzieli uczniów na grupy. Każda z nich pracuje z jedną z zaproponowanych stron do weryfikacji fake newsów.

8. Uczniowie zapoznają się z informacjami opublikowanymi na wskazanych stronach internetowych. Wybierają samodzielnie informację, która przykuła ich uwagę i śledzą losy jej weryfikacji z uwzględnieniem poniższej procedury:
 - sprawdź źródło, z którego pochodzi informacja
 - nie czytaj jedynie nagłówka - zapoznaj się z treścią artykułu
 - sprawdź, kto jest autorem tekstu
 - zwróć uwagę na przypisy i adnotacje
 - sprawdź datę publikacji
 - przeanalizuj ewentualne zdjęcia – przyjrzyj się zastosowanym zabiegom ewentualnego fotomontażu
 - upewnij się, że sprawdzana informacja nie jest żartem
 - zanim udostępnisz, pomyśl kilka razy!
9. Po zakończonej pracy w grupach uczniowie przedstawiają efekty swoich weryfikacji kolegom.
10. Podsumowanie zajęć. Ewaluacja. Nauczyciel uzyskuje informację zwrotną od uczniów na temat tego, co dały im zajęcia, czego się nauczyli, co było wartościowe. Uczniowie kończą zdanie: Podczas dzisiejszych zajęć nauczyłem się/dowiedziałem się...
11. Odczytanie przez uczniów kilku zdań ewaluacyjnych.
12. Zakończenie zajęć.

Literatura

- Rosling H., Rosling O., Rosling Ronnlund A., *Factfulness: Ten Reasons We're Wrong about the World - and Why Things Are Better than You Think*, London 2019.
- Phillips T., *Prawda. Krótka historia wciskania kitu*, Warszawa 2020.
- Rosińska, K., *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa 2021.
- <https://rynekinformacji.pl/wiesz-sprawdzic-informacja-prawdziwa/>.
- <https://cyberpolicy.nask.pl/czym-jest-fact-checking-zarys-inicjatyw-na-swiecie-i-w-polsce/>.
- <https://cyberpolicy.nask.pl/wspolczesne-lancuszki-szczescia-i-samospelniajace-sie-przepowiednie-kulturowe-uwarunkowania-dezinformacji-w-swiecie-nowoczesnej-technologii/>.
- <https://cyberpolicy.nask.pl/1577-2/>.
- <https://cyberpolicy.nask.pl/spoleczenstwo-informacyjne-w-czasach-cyfrowej-rewolucji-o-zjawisku-banki-informacyjnej-i-jego-nastepstwach/>.
- <https://cyberpolicy.nask.pl/fake-news-dezinformacja-w-swiecie-nowych-mediow/>.
- Słownik języka polskiego PWN <https://sjp.pwn.pl/>.
- Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego Najnowsze Słownictwo Polskie <https://nowewyrazy.pl>.

Oxford language, <https://languages.oup.com/google-dictionary-en/>.

demagog.pl.

fakenews.pl.

wojownicyklawiatury.pl.

Załącznik nr 1

POJĘCIE	DEFINICJA
MANIPULACJA	wykorzystywanie jakichś okoliczności, naginanie lub przeinaczanie faktów w celu udowodnienia swoich racji lub wpływania na cudze poglądy i zachowania
DEZINFORMACJA	wprowadzenie kogoś w błąd przez podanie mylących lub fałszywych informacji
POSTPRAWDA	zwykle w kontekście politycznym: interpretacja świata oparta na skrajnych emocjach, pomijaniu faktów i myśleniu życzeniowym
STEREOTYP	funkcjonujący w świadomości społecznej sąd uogólniający, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości
BAŃKA INFORMACYJNA	ograniczony zbiór informacji i źródeł informacji, dostarczony do użytkownika Internetu w wyniku działania algorytmów dopasowujących treści na podstawie wcześniejszej aktywności użytkownika; wynik niepożądanego zjawiska polegającego na kumulowaniu informacji jednego typu i odrzucaniu pozostałych
WIRALNOŚĆ	tendencja do szybkiego i szerokiego rozpowszechniania obrazu, filmu wideo lub informacji od jednego użytkownika Internetu do drugiego

Opracowano na podstawie „Słownika języka polskiego PWN”, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 06.04.2022].

Załącznik nr 2

1. Jak zbadać wiarygodność informacji?
<https://rynekinformacji.pl/wiesz-sprawdzic-informacja-prawdziwa/>
2. Czym jest fact-checking?
<https://cyberpolicy.nask.pl/czym-jest-fact-checking-zarys-inicjatyw-na-swiecie-i-w-polsce/>.
3. Łańcuszki szczęścia a dezinformacja:
<https://cyberpolicy.nask.pl/wspolczesne-lancuszki-szczescia-i-samospelniajace-sie-przepowiednie-kulturowe-uwarunkowania-dezinformacji-w-swiecie-nowoczesnej-technologii/>.
4. Dlaczego wierzymy w dezinformację?
<https://cyberpolicy.nask.pl/1577-2/>.
5. Bańka informacyjna i jej konsekwencje:
<https://cyberpolicy.nask.pl/spoleczenstwo-informacyjne-w-czasach-cyfrowej-rewolucji-o-zjawisku-banki-informacyjnej-i-jego-nastepstwach.>
6. Dezinformacja w świecie nowych mediów:
<https://cyberpolicy.nask.pl/fake-news-dezinformacja-w-swiecie-nowych-mediow/>.

Rozdział 4.
SCENARIUSZE ZAJĘĆ ROZWIJAJĄCYCH
WIEDZĘ DOTYCZĄCĄ STEREOTYPÓW
I KULTUROWYCH UWARUNKOWAŃ
OSIĄGANIA POROZUMIENIA

4.1. Scenariusz „Myśl nieszablonowo! Czy można uwolnić się od stereotypów?”

Magdalena Krakowska*
Anna Tracz- Molasy**

4.1.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy

Inspiracją do powstania niniejszego konspektu stanowiły stereotypy w relacjach polsko – niemieckich – jeden z filarowych obszarów badawczych projektu naukowego *Mediacje i dialog w Unii Europejskiej prowadzące do trwałego i sprawiedliwego społecznie porozumienia osiąganego w warunkach rzetelnej i wiarygodnej informacji; akronim Ganesa*. Projekt zakładał ankietowe przebadanie grupy respondentów (ponad 600 osób – młodzieży licealnej i uczniów technikum oraz młodzieży studenckiej), której zadano pytania dotyczące tego, jak postrzegają Niemców i kraje sąsiadujące z Polską, jak również jak postrzegają Polaków. Zapytano o ocenę relacji polsko-niemieckich, w tym ocenę dotychczasowych kontaktów rówieśniczych z młodzieżą niemiecką. Ponadto badanie sprawdzało także emocje i stosunek do języka niemieckiego. Zbadano zainteresowanie potencjalnym studiowaniem w krajach sąsiadujących z Polską. Respondenci dzielili się także swoimi pierwszymi skojarzeniami kulturowymi, jakie pojawiały się w ich myśleniu wokół haseł: niemiecka marka, niemieckie zachowanie, polskie zachowanie i inne.

W ankiecie zbadano m. in. emocje, jakie budzą w respondentach kraje sąsiadujące z Polską. Uczestnicy badania udzielali odpowiedzi poprzez zaznaczenie stosunku emocjonalnego na „suwaku odpowiedzi”, gdzie wartościowanie można było określić od: „nie znoszę”, poprzez „nie budzi pozytywnych emocji”, „jest neutralny”, „fajny kraj, fajni ludzie”, „uwielbiam” oraz „nie mam zdania”. Z odpowiedzi wynika, że aż 434 respondentów na 646, którzy wzięli udział w badaniu, lubi lub uwielbia Czechy jako kraj sąsiadujący z Polską i określa go pozytywnie lub bardzo pozytywnie. Młodzi ludzie ocenili pozytywnie także Słowację. Aż 277 osób wypowiedziało się z entuzjazmem o tym sąsiedzie – w tym 68 osób „uwielbia ten kraj”, a 209 osób uważa go za „fajny i z fajnymi ludźmi”. Słowację oceniono jednocześnie neutralnie – 273 respondentów zaznaczyło taką odpowiedź. Neutralnie oceniana jest także Litwa – 362 respondentów ma taki stosunek do wschodniego sąsiada. Dość neutralnie oceniono stosunek do

* ORCID: 0000-0002-4463-5222.

** ORCID: 0000-0001-9753-5463.

Rosji – 259 oddanych głosów na 646 biorących udział w badaniu. W tym kontekście warto zaznaczyć, że badanie zostało przeprowadzone kilka miesięcy przed wybuchem wojny w Ukrainie.

Aż 269 respondentów oceniło stosunek do Szwecji negatywnie – 233 wypowiedziało się, że Szwecja nie budzi w nich pozytywnych emocji, a 36 osób zaznaczyło, że nie znosi tego kraju. Swoją neutralność wobec Szwecji wyraziło 178 respondentów. 142 osoby określiły swój stosunek do Szwecji jako pozytywny („fajny kraj, fajni ludzie” lub „uwielbiam”).

W stosunku młodych Polaków do Białorusi dominuje neutralność – aż 295 osób zaznaczyło taką odpowiedź. Spora grupa respondentów (w sumie 195) zaznaczyła także, że Białoruś nie budzi w nich pozytywnych emocji (179 osób) lub też nie znoszą Białorusi (19 osób). Białoruś jest też najmniej lubianym krajem spośród sąsiadujących – tylko 69 respondentów przyznało się do sympatii do Białorusi.

Z analizy zagadnienia odnoszącego się do stosunku emocjonalnego młodych do krajów sąsiadujących wynika, że młodzi ludzie najbardziej lubią Czechy (434 głosy oddane na „fajny kraj, fajni ludzie” lub „uwielbiam”), w drugiej kolejności Niemcy (270 w sumie – przy czym 199 głosów za „fajny kraj, fajni ludzie” i 71 głosów na „uwielbiam”). Najmniej lubianym krajem została Białoruś. Najbardziej neutralnie oceniono natomiast Litwę (362 respondentów).

Dalsza szczegółowa analiza wyników badań ankietowych będzie przedmiotem późniejszej publikacji, w której także omówione zostaną stereotypowe ujęcia relacji polsko-niemieckich utrwalonych w świadomości młodego pokolenia.

„Stereotypy to jednostronne, uogólnione, syntetyczne lub uproszczone poglądy, które ludzie przejawiają na temat grup własnych lub obcych. Stereotypowe przekonania dotyczą zwłaszcza cech psychicznych i osobowościowych określonych ludzi, ale mogą dotyczyć także ich postaw.”⁵⁵ Określenia *stereotyp* w odniesieniu do zjawisk społecznych jako pierwszy użył i zastosował dziennikarz, myśliciel i intelektualista Walter Lippmann, który w 1922 opisał tendencję, jaką zaobserwował wśród ludzi, którzy w podobny, generalizujący sposób postrzegali rzeczywistość. Twierdził on, że ludzkie pojęcia o świecie nie są adekwatnym jego odbiciem. Są one fikcjami, obrazami oddzielającym człowieka od świata, tworzącymi dla człowieka jakieś pseudośrodowisko, a nie realną rzeczywistość. W tworzeniu się owych obrazów w ludzkich głowach miał partycypować czynnie umysł ludzki, a nie wpływ obiektywnego środowiska. Lippmann uważał jednak, że fikcje te nie są kłamstwami. Zakres fikcji rozciąga się bowiem od całkowitej halucynacji do całkowicie świadomego używania przez naukowca schematycznego modelu. Stereotyp to, jego zdaniem, obraz

⁵⁵ Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018, s. 234.

w głowie ludzkiej odnoszący się do jakiegoś zjawiska społecznego, jednostronny, cząstkowy, schematyczny. To zarazem i opinia o tym zjawisku. Stereotyp miał być zlepkiem tego, co donieśli nam inni i co sami możemy sobie wyobrazić. Lippmann przypisywał mu szereg ważnych funkcji społecznych – stereotyp miał ekonomizować wysiłek poznawczy, spełniać rolę stabilizacyjną – dawać ludziom poczucie bezpieczeństwa, przystosowania do rzeczywistości.⁵⁶

Od czasów zdefiniowania stereotypu przez Lippmanna nauka poświęciła stereotypom wiele miejsca. Pojawiły się publikacje, które klasyfikują stereotypy w zależności od dziedziny życia, wokół której są generowane. Ciekawe wnioski na temat funkcjonowania stereotypów i ról społecznych formułuje Anna Dudak⁵⁷. Píše ona o zawodach sfeminizowanych i stereotypach na rynku pracy, analizuje segregację zawodową i jej skutki. Z nieco innej perspektywy kwestie stereotypu ujmuje Robert Szwed, który bada, jak stereotypy w postrzeganiu innych, obcych etnicznie kształtują tożsamość społeczno-kulturową jednostki.⁵⁸ Z kolei Agnieszka A. Niekrewicz analizuje wybrane stereotypy narodowościowe i etniczne w kontekście ich funkcjonowania w przestrzeni memów – wytworów kultury masowej i popkultury. Autorka wskazuje na cechy składające się na wizerunek Amerykanina, Araba, Roma, Polaka oraz analizuje język, jaki został użyty do wykreowania stereotypowego obrazu wspomnianych nacji.⁵⁹

Stereotypy mają wpływ na kształt języka, jakim posługuje się człowiek. Język jest bowiem odbiciem sposobu myślenia jednostki i jednocześnie obrazem społeczeństwa. W języku jak w soczewce można zobaczyć panoramę życia społecznego, ludzkie przyzwyczajenia, zachowania i uprzedzenia. W tej perspektywie stereotypy demaskują narodowe cechy i relacje z innymi. Budowane stereotypy w relacjach Polaków z sąsiadami są rezultatem wielowiekowej historii wzajemnych stosunków, które różnie się układały, niejednokrotnie były krwawe, okrutne i bezwzględne. Wraz ze zmieniającą się historią stosunków sąsiedzkich, zmieniała się opinia publiczna o danym sąsiedzie. „Dobitnie ilustruje to stereotyp Szweda w społeczeństwie polskim. Podobnie polityka Turcji w wieku XVIII i XIX w stosunku do Polski złagodziła opinię o tym narodzie i państwie w społeczeństwie polskim. Tradycyjnie negatywne pozostają osądy Polaków na temat Cyganów czy

⁵⁶ Poglądy Lippmanna referują za: Jarosz D., *Uwagi o polskiej literaturze naukowej na temat stereotypów*, Wrocław 1991, s. 93–103.

⁵⁷ Dudak A., *Mężczyźni w zawodach sfeminizowanych – funkcjonujące stereotypy i ich konsekwencje w percepcji studentów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia – Psychologia” 2019, t. 32, nr 4, s. 220–222.

⁵⁸ Szwed R., *Tożsamość społeczno-kulturowa a stereotypy obcych etnicznie*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2002, 30(1), s. 111–146.

⁵⁹ Niekrewicz A.A., *Stereotypy narodowe i etniczne w memach internetowych*, „Język. Religia. Tożsamość” 2019, 20(2), s. 35–46.

też Żydów, co wcale nie oznacza dążenia do fizycznej eliminacji tych narodów lub ich odseparowania, jest jedynie formą wskazania na ich kulturową odmienność. Stereotyp Niemca w społeczeństwie polskim wskazuje zarówno na pozytywne, jak też negatywne cechy charakteru przedstawicieli tego narodu. Do pozytywnych zaliczane są: punktualność, dokładność, oszczędność, staranność, pracowitość (Niemcy są nawet uznawani za bardziej pracowitych niż Polacy), obowiązkowość. Z drugiej jednak strony wskazywane są negatywne strony charakteru społeczeństwa niemieckiego, np. zachłanność, bezduszność, okrucieństwo czy wrogość.”⁶⁰

Podsumowując, należy jednoznacznie stwierdzić, że stereotypy są filtrem, przez który postrzega się rzeczywistość. Pomagają, ekonomizują, ułatwiają, ale jednocześnie zawężają postrzeganie, są krzywdzące, deformują obraz człowieka i świata oraz potrafią być źródłem i zarzewiem konfliktu. Zatem warto na lekcjach poświęcić stereotypom czas, znaleźć i stworzyć przestrzeń do dyskusji z uczniami, aby mieli świadomość tego, że także oni funkcjonują w rzeczywistości definiowanej stereotypami.

Jak wcześniej zaznaczono, niniejszy konspekt związany jest tematycznie i problemowo z projektem naukowo-badawczym GANESA realizowanym przez pracowników Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego i nauczycielki Liceum Ogólnokształcącego nr V we Wrocławiu. Dla autorów bardzo ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, czym są stereotypy, jak powstają, jakie czynniki mogą przyczynić się do budowania i utrwalania stereotypowych wzorców zachowań i postaw. Uczeń powinien być świadomym i odpowiedzialnym uczestnikiem życia publicznego, który potrafi zdefiniować stereotyp, wie, jak on powstaje i jakie skutki wywołuje w ocenianiu rzeczywistości.

Poniższy konspekt przeznaczony jest do wykorzystania dydaktycznego w szkołach ponadpodstawowych. Jego założenia są spójne z podstawą programową kształcenia ogólnego⁶¹ i mają na celu przede wszystkim uwrażliwienie ucznia na fakt, że stereotypy podświadomie budują jego wyobrażenie o świecie. Uczeń powinien być ich świadomy i znać narzędzia, dzięki którym będzie umiał je zdekodować w sposób krytyczny i odpowiedzialny. Zróżnicowane metody i formy pracy mogą okazać się atrakcyjne dla uczniów i nauczycieli, a cele szczegółowe z pewnością pozwolą osiągnąć główny i zamierzony cel lekcji.

⁶⁰ Maj C., *Stereotypy sąsiadów w polskiej opinii publicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K, Politologia” 1995/1996, 2/3, s. 25-35.

⁶¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum dostępna jest w pełnym brzmieniu na stronie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6> [dostęp: 16.05.2022].

4.1.2. Konspekt zajęć

Temat lekcji:

Myśl nieszablonowo! Czy można uwolnić się od stereotypów?

Czas trwania lekcji:

90 min- 2 jednostki lekcyjne.

Cel ogólny:

Uczeń poznaje, czym są stereotypy, potrafi rozpoznać ich obecność w życiu i kulturze.

Cele szczegółowe:

- uczeń określa właściwości języka jako nośnika i przekaźnika treści kulturowych
- uczeń określa rolę języka w budowaniu obrazu świata
- uczeń buduje system wartości oparty na fundamencie prawdy, dobra i piękna oraz szacunku dla człowieka
- uczeń myśli geograficznie tj. całościowo i syntetyzująco, a także krytycznie i twórczo.

Metody i formy pracy:

- burza mózgów
- tworzenie notatki graficznej
- praca z artykułem popularnonaukowym
- dyskusja
- heureza
- karta pracy
- prezentacja multimedialna
- karta pracy-list gończy
- artykuł popularnonaukowy
- materiały papiernicze, markery.

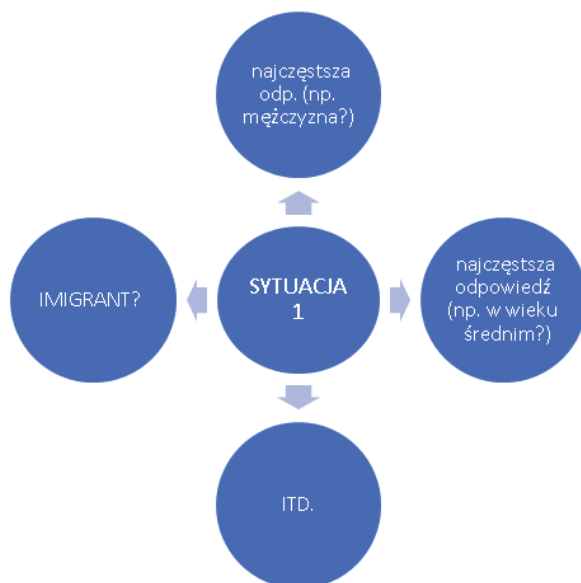
Przebieg zajęć

Sytuacja 1/2/3/4/5

1. Ćwiczenie na wprowadzenie do tematyki zajęć. Nauczyciel prosi uczniów o wypełnienie kart pracy – załącznik nr 1. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie tabelki w oparciu o następujące polecenie: Napisz, kogo wyobrażasz sobie w poszczególnych sytuacjach. Podaj rysopis

i cechy szczególne osoby, która według Ciebie mogłaby być wykonawcą sytuacji przedstawionych w tabeli. Skorzystaj ze swoich pierwszych skojarzeń.

2. Nauczyciel prosi uczniów o odczytanie swoich odpowiedzi – prezentację profilu wyobrażonej osoby.
3. Nauczyciel zbiera odpowiedzi uczniów, zapisuje na tablicy kluczowe i najczęstsze odpowiedzi, aby pokazać, czy uczniowie myślą stereotypowo. Przykładem zapisu wniosków może być zaproponowany poniższy schemat:
4. Nauczyciel konfrontuje odpowiedzi uczniów z przygotowanymi przez siebie portretami osób, które przełamują stereotypowe, ale rzeczywiste spojrzenie na określone zawody czy też profesje. Na przykład prezesem klubu piłkarskiego może być młoda kobieta. Nauczyciel może przygotować prezentację uatrakcyjniającą tę część lekcji lub też może poprosić uczniów o wyszukiwanie na bieżąco w toku lekcji innych przykładów obalających stereotypowe myślenie o zawodach.
5. Nauczyciel na podsumowanie wcześniejszego zadania razem z uczniami wyprowadza wnioski wskazujące na stereotypowe i uproszczone kategoryzowanie ludzi i sytuacji z nimi związanych.



6. Proponowane modele wniosków, które mogą zostać wyprowadzone w toku lekcji:
 - 1) W interpretowaniu rzeczywistości często formułuje się tendencyjne, stereotypowe, uproszczone tezy.

- 2) Przykładem uproszczonych tez mogą być sformułowania: „Każdy imigrant to przestępca”, „Ważne stanowisko w firmie zajmuje na pewno mężczyzna”.
7. Przedstawienie celu zajęć i zapisanie na tablicy i w zeszytach tematu lekcji.

Cel zajęć:

Uczeń wie, czym są stereotypy, potrafi rozpoznać ich obecność w życiu i kulturze.

Temat zajęć:

Myśl nieszablonowo! Czy można uwolnić się od stereotypów?

KOMENTARZ: Świadomie dopiero na tym etapie lekcji pojawia się sformułowanie celu zajęć, aby nie sugerować uczniom modelu odpowiedzi we wcześniejszym ćwiczeniu (załącznik 1) i bazować wyłącznie na pierwszych skojarzeniach uczniów.

8. Definiowanie stereotypu – burza mózgów – uczniowie odpowiadają na pytanie: czym według nich jest stereotyp. Nauczyciel zapisuje proponowane skojarzenia w formie notatki graficznej na tablicy. Nauczyciel wspólnie z uczniami podkreślają najistotniejsze elementy definicji. Można posiłkować się także definicją słownikową, która stanowi:
 - stereotyp
«funkcjonujący w świadomości społecznej uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości»
«kopia pierwotnej formy drukarskiej do druku wypukłego»
stereotyp dynamiczny «występowanie odruchów warunkowych w określonej, wyuczonej i utrwalonej kolejności, nawet gdy nieoczekiwanie zmienia się zwykła kolejność bodźców» (Definicja: Słownik Języka Polskiego PWN)⁶².
9. Praca z artykułem popularnonaukowym: „Rola mitu i stereotypu w kształtowaniu rzeczywistości społecznej” (<https://cyberpolicy.nask.pl/rola-mitu-i-stereotypu-w-kształtowaniu-rzeczywistosci-spoecznej/>).
10. Nauczyciel rozdaje uczniom treść artykułu – może posłużyć się pobraną wersją pdf powieloną dla każdego ucznia. Uczniowie mogą też pracować w parach, ewentualnie w małej grupie. O formie pracy decyduje nauczyciel, biorąc pod uwagę strukturę klasy i jej indywidualne możliwości.
11. Uczniowie odczytują treść artykułu i wykonują następujące operacje na tekście:

⁶² <https://sjp.pwn.pl/sjp/2576254> [dostęp: 14.05.2022].

- zaznaczają słowa kluczowe w obrębie każdego akapitu
 - definiują pojęcie stereotypu w oparciu o treść artykułu – dokonują parafrazy – uwzględniają różne perspektywy naukowe wykorzystane w artykule, aby zdefiniować stereotyp. Zauważają różnice i punkty zbieżne prezentowanych teorii. Zapisują wnioski do zeszytu
 - ustalają, czym różni się mit od stereotypu. Zapisują wnioski w dowolnej formie notatki
 - ukazują wpływ stereotypów i mitów na świadomość społeczną.
12. Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się refleksjami wynikającymi z pracy z artykułem. Wspólnie na forum:
- definiują mit i stereotyp – uwzględniają różne teorie na ten temat, wykorzystane w publikacji
 - wypowiadają się na temat wpływu stereotypów na świadomość społeczną
 - wyrażają swoje refleksje na zadany temat, mogą wejść w polemikę z tezami ukazanymi w artykule
 - odnoszą się do zagadnienia, jaka jest rola języka w budowaniu stereotypów.
13. Nauczyciel podkreśla rolę frazeologizmów narodowościowych i ich pejoratywne nacechowanie. Pyta uczniów o przykłady:
- językowego wartościowania
 - stereotypów w języku
 - znaczenia eufemizmów.
- Nauczyciel może wykorzystać na przykład takie wyrażenia i zwroty, które funkcjonują w przestrzeni językowej i są związane ze stereotypami, jak: „oszwabić kogoś”, „ocyganić”, „siedzieć jak na tureckim kazaniu”, „chodzić jak szwajcarski zegarek”, „udawać Greka”, „francuski piesek” i inne.
14. Nauczyciel prosi uczniów, aby odpowiedzieli na pytanie postawione w temacie zajęć: Czy można uwolnić się od stereotypów? Prosi także o uzasadnienie swojego stanowiska.
15. Ewaluacja lekcji. Nauczyciel prosi uczniów, aby sformułowali jedno zdanie podsumowujące lekcję. Uczeń może napisać, co zapamiętał, czego się nauczył, co było dla niego nowością, co uznaje za szczególnie wartościowe.
- Uczniowie mogą zapisać zdanie ewaluacyjne na tablicy, samoprzylepnych karteczkach, które następnie przyklejają na wspólnym plakacie. Mogą także zapisać zdanie ewaluacyjne w zeszycie, a następnie chętni uczniowie odczytują swoje wypowiedzi.
16. Zakończenie zajęć.

Literatura

- Dudak A., *Mężczyźni w zawodach sfeminizowanych – funkcjonujące stereotypy i ich konsekwencje w percepcji studentów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, t. 32, nr 4, Lublin 2019.
- Jarosz D., *Uwagi o polskiej literaturze naukowej na temat stereotypów*, „Dzieje Najnowsze” 2/1991.
- Niekrewicz A., *Stereotypy narodowe i etniczne w memach internetowych*, „Język. Religia. Tożsamość”, (2(20)), Gorzów Wielkopolski 2019.
- Szwed R., *Tożsamość społeczno – kulturowa a stereotypy obcych etnicznie*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 30(1), Lublin 2002.
- Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018, wyd. II.
- Maj, Cz.: *Stereotypy sąsiadów w polskiej opinii publicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K, Politologia” 2/3 1995/1996.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum dostępna jest w pełnym brzmieniu na stronie <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6>.
- Słownik Języka Polskiego PWN* <https://sjp.pwn.pl/>.
- <https://cyberpolicy.nask.pl/rola-mitu-i-stereotypu-w-kształtowaniu-rzeczywistosci-społecznej/>.

Załącznik „LIST GOŃCZY”

Napisz, kogo wyobrażasz sobie w poszczególnych sytuacjach. Podaj rysopis i cechy charakterystyczne osoby, która według Ciebie mogłaby być wykonawcą poniższej sytuacji. Skorzystaj ze swoich pierwszych skojarzeń.

SYTUACJA 1	NAPAD NA BANK
MIEJSCE	NOWY JORK
PŁEĆ	
WIEK	
WYGLĄD	
UBIÓR	
ZNAKI SZCZEGÓLNE	
SYTUACJA 2	STWORZENIE SKOMPLIKOWANEGO SYSTEMU INFORMATYCZNEGO
MIEJSCE	
PŁEĆ	
WIEK	
WYGLĄD	
UBIÓR	
ZNAKI SZCZEGÓLNE	

SYTUACJA 3	ZARZĄDZANIE FIRMĄ IT
MIEJSCE	
PŁEĆ	
WIEK	
WYGLĄD	
UBIÓR	
ZNAKI SZCZEGÓLNE	
SYTUACJA 4	ZDOBYCIE OŚMIOTYSIĘCZNIKA
MIEJSCE	K2
PŁEĆ	
WIEK	
WYGLĄD	
UBIÓR	
ZNAKI SZCZEGÓLNE	
SYTUACJA 5	ZARZĄDZANIE KLUBEM PIŁKARSKIM
MIEJSCE	
PŁEĆ	
WIEK	
WYGLĄD	
UBIÓR	
ZNAKI SZCZEGÓLNE	

4.2. Scenariusze: „Stereotyp jako element dydaktyczny lekcji języka polskiego, godziny wychowawczej i zajęć koła teatralnego”

Anna Knauber*

4.2.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy

Scenariusze zajęć powstały z inspiracji działaniami⁶³ w ramach projektu GANESA (*Mediacje i dialog w Unii Europejskiej prowadzące do trwałego i sprawiedliwego społecznego porozumienia osiąganego w uczciwych i wiarogodnych warunkach*). Dwa pierwsze uwzględniają treści podstawy programowej do nauczania języka polskiego w szkole ponadpodstawowej, a ostatni można wykorzystać podczas godziny wychowawczej lub zajęć koła teatralnego.

Opowiadania Tadeusza Borowskiego, od wielu lat obecne w podstawie programowej, mogą stanowić pretekst do podejmowania tematów związanych z formą wypowiedzi artystycznej (czym się zajęłam), ale również obrazów wojny w kulturze. Mogą zostać wykorzystane jako wstęp do rozmowy o stereotypach⁶⁴ i ich utrwalaniu w świadomości odbiorców, swoistej mitologizacji wydarzeń historycznych⁶⁵, etnocentryzmie.

Leksem *stereotyp* w mojej propozycji dydaktycznej pojawia się jako termin przeniesiony z innych dziedzin humanistyki i, jak zaznaczył w swoim szkicu Grzegorz Grochowski⁶⁶, mówienie o stereotypach w odniesieniu do wypowiedzi artystycznych jest zasadne, ale wymaga zdefiniowania. Stereotypy to „obrazy tkwiące w umyśle człowieka, które stworzył sam albo których mu dostarczono”⁶⁷. Zajęcia mają więc ukazać pewne obecne w kulturze, utrwalone sposoby mówienia o wojnie (konstrukcja narracji, kreacja bohatera). Przy okazji można poruszyć temat zależności owych sposobów przedstawienia od zastosowanej konwencji, postrzegania roli literatury w danym okresie etc.

Nie jest moją intencją utrwalanie negatywnych ocen Niemca, wręcz odwrotnie - przy omawianiu treści opowiadań Tadeusza Borowskiego proponowałabym zwracać uwagę na uniwersalność problematyki.

* ORCID: 0000-0002-8275-3940.

⁶³ Wykłady, warsztaty, spotkania w grupie projektowej, wyniki ankiet.

⁶⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum dostępna jest w pełnym brzmieniu na stronie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6> [dostęp: 16.05.2022].

⁶⁵ Warto wykorzystać pozycję W. Lippmanna, *Opinia publiczna*, Kraków 2020.

⁶⁶ Grochowski G., *Stereotypy-komunikacja-literatura. Przestrzenie teorii 2*, Poznań 2003, s. 49.

⁶⁷ Lippmann W., *Opinia publiczna...*, s. 23.

Moim celem było zaprezentowanie trzech różnych pomysłów na zajęcia poświęcone stereotypom, stąd rozpiętość: od lekcji literackiej, poprzez tę z zakresu języka, aż po scenariusz zajęć wychowawczych lub rozwijających zainteresowania uczniów. Ten ostatni scenariusz z założenia jest najbardziej otwarty – sugeruje, nie proponując konkretnych rozwiązań.

4.2.2. Scenariusz „Stereotyp i stereotypizacja – definicja, przykłady, funkcje”

Konspekt zajęć

Zakres podstawowy.

Czas – 45 minut.

Cele lekcji:

- rozpoznawanie stereotypów
- dostrzeżenie szkodliwości stereotypizacji
- kształcenie umiejętności argumentowania i zabierania głosu w dyskusji
- kształcenie umiejętności analizowania i interpretowania tekstu literackiego.

Rozwiązania metodyczne:

formy pracy – indywidualna, praca w grupach, zbiorowa

metody pracy – rozmowa, dyskusja, analiza fragmentów felietonu.

Materiały dydaktyczne i pomoce:

1. Mariusz Szczygieł, *Láska nebeská*, [tu:] fragmenty tekstu „O życiu w bajce”⁶⁸:
„U nas, w Warszawie, „Dzień dobry” na klatce schodowej powie może co drugi człowiek, i to tylko wtedy, gdy się osobiście znamy.

Ale w Czechach panuje wręcz jakiś terror „Dzień dobry”. Oni od „Dobry den...” zaczynają nawet SMS-y!

W jednej z czeskich gazet zaapelowałem więc, że jeśli ktoś zna psychologiczne powody takiego zachowania, chętnie o nich przeczytam. Drobnomieszczaństwo? Obawa o to, co o nas ludzie powiedzą? Lepiej pozdrawiać, bo dzięki temu będzie się lepiej żyć?

Zagadnąłem o to pisarkę Markétę Pilátovą (...). Odparła, że chodzi o dobre wychowanie:

- Matki nam wmawiają, że mamy każdego pozdrowić, nawet gdy go widzimy na schodach pierwszy raz w życiu.

Ale czy nas, Polaków, matki nie wychowują do grzeczności?

- Mnie się ten zwyczaj bardzo podoba – odparłem Marcecie – chociaż mam przeczucie, że czai się za nim coś głębszego niż uprzejmość. Postawa czeska: być grzecznym dla wszystkich? Postawa polska: nie być grzecznym dla wszystkich?

⁶⁸ Szczygieł M., *Láska nebeská*, Warszawa 2012, s. 88–89.

Jednej z możliwych odpowiedzi na temat Czechów dostarczył mi przenikliwy Polak: – Żadne dobre wychowanie Czesi muszą się wszystkim kłaniać, bo są strachliwi. Na wszelki wypadek bądź miły dla każdego, bo nie wiesz, czy ten człowiek nie jest dla ciebie zagrożeniem. Przypodobaj się wszystkim. Oni to mają w genach.

Jednej z możliwych odpowiedzi na temat Polaków dostarczył mi przenikliwy Czech: Tłumaczyć należy to polskim wielkopaństwem i poczuciem wyższości. Polak jest dumny: nie będę się wszystkim naokoło kłaniał i przed nimi poniżał. Niech mi się oni pierwsi kłaniają! (...)⁶⁹.

2. Ludwik Stomma, *Emigracja Wielka i inne* [w:] *Polskie złudzenia narodowe* [tu:] „Ostatecznie owa emigracja, którą uważamy za „wielką”, przyczyniła się w decydującej mierze do powstania we Francji negatywnego stereotypu Polaka- intelektualnie mętnego, kłótliwego, wyzutego z poczucia solidarności, zapitego, często nieuczciwego.

Inteligenci z „Hotelu Lambert” tłumaczyli francuskim kolegom, iż słowa „Pijany jak Polak” wypowiedział pod Somosierrą Napoleon w uznaniu dla ich nadzwyczajnej odwagi. Rzecz miała się przedstawiać następująco: kiedy Napoleon wydał Kozietulskiemu rozkaz do szarży, obecny przy tym marszałek Victor wykrzyknął zdumiony:

– Trzeba być pijanym, by czegoś takiego dokonać!

Po zdobyciu wąwozu przez szwoleżerów cesarz, pamiętny wykrzyknika Victora, oświadczył:

– Chciałbym, żeby wszyscy moi żołnierze byli tak pijani jak Polacy!

Wersję tę z ochotą odnotował w grudniu 1831 roku „Le National”.

Po roku 1833 została ona jednak z kretesem zapomniana. „Pijany jak Polak” oznaczało teraz najzupełniej przyziemnie, nieestetycznie i do cna zachlany.⁷⁰

Przebieg lekcji

1. Część organizacyjna:

- podanie tematu lekcji, przedstawienie stereotypu, definiowanie pojęcia- należy zwrócić uwagę na Waltera Lippmanna i jego propozycję definicji stereotypu [tu:] np.

„Otoczenie, w którym żyjemy, znamy jedynie pośrednio. Na poziomie życia społecznego proces, który nazywamy przystosowaniem się

⁶⁹ Polecam inne książki M. Szczygła, np. *Zrób sobie raj*, Warszawa 2010, a także pozycje autorstwa M. Surosza, np.: *Pepiki. Dramatyczne stulecie Czechów*, Wołowiec 2018 lub J. Gruśy, *Czechy. Instrukcja obsługi*, Kraków 2018.

⁷⁰ Stomma L., *Polskie złudzenia narodowe*, Warszawa 2015, s. 135.

człowieka do jego otoczenia, z pewnością zachodzi bowiem za pośrednictwem różnorodnych fikcji. Mówiąc o fikcjach, nie mam na myśli kłamstw, ale obrazy otoczenia w mniejszym czy większym stopniu tworzone przez samego człowieka.”⁷¹ Realne otoczenie jest bowiem zbyt wielkie, zbyt złożone i zbyt zmienne, by można je było bezpośrednio poznać. Nie jesteśmy przystosowani do radzenia sobie z tyloma niuansami, taką różnorodnością, tyloma permutacjami i kombinacjami.

Przyjmujemy, że działania danego człowieka bazują nie na bezpośredniej i pewnej wiedzy, ale na obrazach, które stworzył sam albo których mu dostarczono.

Sposób, w jaki ludzie wyobrażają sobie świat, w każdym poszczególnym momencie determinuje ich działanie.(...)”

[Stereotypy to] „nagromadzone obrazy, z góry powzięte przekonania i uprzedzenia, które decydują o interpretacji.”⁷²

- warto porozmawiać z uczniami o synonimicznych określeniach i kłopotach wynikających z częściowego pokrywania się definicji pojęć pokrewnych (stereotyp, kalka, klisza, wzorzec i inne)⁷³.

2. Część zasadnicza:

- praca w grupach: ustalenie stereotypów w postrzeganiu sąsiadów Polski (stereotyp etniczny): Czesi, Niemcy, Ukraińcy, Rosjanie; próba ustalenia, jak stereotyp obecny jest w porzekadłach i przysłowiach, skrzydlatych słowach (np. *Póki świat światem, nie będzie Niemiec Polakowi bratem*⁷⁴, *Polak, Węgier dwa bratanki...*, *Mądry Polak po szkodzie*, *Co Francuz wymyśli to Polak polubi*⁷⁵), prezentacja wyników; próba odpowiedzi na pytanie, skąd biorą się stereotypy i czemu służą? [tu:] można wykorzystać fragmenty tekstu W. Lippmanna;
- rozdanie kartek z fragmentami tekstu Mariusza Szczygła i Ludwika Stomma, analiza i interpretacja wypowiedzi; zwrócenie uwagi na historyczne uwarunkowania funkcjonowania stereotypów; podkreślenie roli ironii, humoru, dystansu w prezentacji stereotypów;
- ukazanie skutków funkcjonowania stereotypów, np. niesprawiedliwe etykietowanie całych społeczności, usprawiedliwianie braku chęci

⁷¹ Lippmann W., *Opinia publiczna...*, s. 15.

⁷² Ibidem, s.23.

⁷³ W przywoływanej już przeze mnie pracy: *Stereotypy-komunikacja-literatura* G. Grochowski wprowadza określenia, m.in.: frazeologizm, formuła, banał, klisza, topos, konwencja, schemat (s. 500).

⁷⁴ Stomma L., *Polskie złudzenia...*, s. 135.

⁷⁵ Podaję za: Maślowska D., Maślowski W., *Wielka księga przysłów polskich*, Warszawa 2008. Warto poprosić uczniów o próbę ustalenia źródeł skrzydlatych słów.

pogłębienia wiedzy na temat sąsiadów, niezdolność do refleksji, rozwoju, korzystanie z gotowych rozwiązań, klisz, podatność na manipulację;

- próba odpowiedzi na pytanie, czy są dobre strony stereotypizacji, np. stereotyp to skrót myślowy, który pozwala uporządkować wiedzę o rzeczywistości etc.

3. Część podsumowująca:

- uczniowie formułują wnioski z zajęć;
- zadanie domowe – wskaż trzy teksty kultury, w których posłużono się stereotypem, wskaż funkcje wykorzystanych stereotypów⁷⁶.

Literatura

Błuszkowski J., *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Warszawa 2003.

Markowski A., *O stereotypach językowych nie niestereotypowo* [w:] tegoż: *Lepiej po polsku*, Warszawa 2019.

Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2007.

Lippmann W., *Opinia publiczna*, Kraków 2020.

⁷⁶ Jeśli mamy do dyspozycji jeszcze jedną lekcję, możemy połączyć kształcenie językowe i literackie, co jest zresztą wskazane, i pokusić się o analizę wybranych fragmentów tekstów, np. *Nie-Boskiej komedii* Z. Krasińskiego (cytowany jest fragment wypowiedzi Męza „Od dnia ślubu mojego spałem snem odrętwiałym, snem żarłoków, snem fabrykanta Niemca przy żonie Niemce”), *Trans-Atlantyku* W. Gombrowicza (cytowany fragment ukazuje stereotyp Sarmaty lub polskiego inteligenta) lub *Po-grzeb* W. Szymborskiej.

4.2.3. Scenariusz „Sposoby ukazywania wojny/doświadczeń wojennych w kulturze a propozycja Tadeusza Borowskiego⁷⁷”

Konspekt zajęć

Zakres podstawowy/rozszerzony

Czas – 90 minut.

Cele lekcji:

- kształcenie umiejętności syntetyzowania wiedzy
- dostrzeżenie stereotypowości w sposobach ukazywania doświadczeń wojennych
- charakteryzowanie warstwy stylowo-językowej opowiadania Tadeusza Borowskiego *Proszę państwa do gazu*.

Rozwiązania metodyczne:

Formy pracy – indywidualna, praca w grupach, zbiorowa.

Metody pracy – analiza interpretacyjna tekstu literackiego, wykład aktywizujący.

Materiały dydaktyczne i pomoce:

opowiadanie Tadeusza Borowskiego w wersji papierowej lub elektronicznej, fragmenty tekstu Marii Janion *Wojna i forma* [tu:] *Romantyzm tyrtejski i Żołnierz i cywil* ze zbioru esejów *Płacz generała*,⁷⁸ duże kartki papieru, pisaki, słowniki, np. języka polskiego, *Słownik mitów i tradycji kultury* Władysława Kopalińskiego⁷⁹.

Przebieg lekcji

1. Część organizacyjna:

- podanie tematu; ustalenie listy tekstów literackich traktujących o wojnie w epokach dawnych ze szczególnym uwzględnieniem antyku i romantyzmu;
- podział na grupy, które opracują konspekty prezentujące sposoby ukazania wojny (nauczyciel może zdecydować o ilości grup i liczbie tekstów); uwzględnić należy tradycję antyczną (Homer, Tyrteusz)⁸⁰, romantyczną

⁷⁷ Pomysł scenariusza zrodził się przed wybuchem wojny w Ukrainie, aktualne wydarzenia bez wątpienia rozszerzą pole dyskusji na ten temat.

⁷⁸ Janion M., *Płacz generała*, Warszawa 2007.

⁷⁹ Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2021.

⁸⁰ Moja propozycja uwzględni przede wszystkim rozwiązania polskie, ale na tego typu

(Konrad Wallenrod, *Dziady* cz. III Adama Mickiewicza) i pozytywistyczną (*Trylogia* Henryka Sienkiewicza).

2. Część zasadnicza:

- praca w grupach - rozmowa, tworzenie konspektów
- prezentacja wyników - uczniowie powinni zauważyć tendencję do idealizowania bohaterów (heroizacja), uwznioślenia postaw ofiarników (sakralizacja), ukazywania wojny jako swoistego westernu - tradycja sienkiewiczowska – w którym Dobro walczy ze Złem (na poziomie rozszerzonym można wspomnieć o manicheizmie)
- samodzielna lektura fragmentów wypowiedzi Marii Janion⁸¹ na temat utrwalonych sposobów prezentowania doświadczeń skrajnych.

„W toku wyjątkowo ciężkich historycznych perypetii wytworzyło się w dużych obszarach świadomości polskiej przekonanie o niepodważalnym priorytecie tego, co społeczne, narodowe wspólnotowe gromadzkie nad tym, co jednostkowe, osobiste, intymne, prywatne. W dziele umacniania owego priorytetu poezja wieszczka odegrała decydującą rolę. Konrad Wallenrod raz się zbuntował przeciw demonicznej, zdradzieckiej przemocy pieśni wajdelotów, przeciw przymusowi czynu i poezji czynu: znam ja was, każda piosenka wajdeloty Nieszczęście wróży jak nocnych psów wycie; Mordy, pożogi wy śpiewać lubicie, ale przecież oddał się w jej władanie (...). Romantyzm, który w Europie przyniósł odkrycie jednostki, w Polsce oczywiście również tej rewelacji dokonał, ale stało się to głównie, co znamienne, przed powstaniem listopadowym. Po jego klęsce romantyzm, a zwłaszcza tzw. romantyzm krajowy, musiał uderzyć ze zdwojoną siłą w ton tyrtejski, nie szmerząc przeciw swemu szczytnemu powołaniu. Przemiana Gustawa w Konrada stała się podstawową figurą literatury polskiej (...) Tyrteusz stał się wzorem poety, żołnierza- wzorem człowieka.(...)”

W tym samym porządku musiało się ukształtować przekonanie o wyższości tego, co żołnierskie, bohaterskie i lotne, nad tym, co cywilne, zwyczajne przyziemne. Wytworzył się schemat literacki o niezwyklej sile oddziaływania: nazwijmy go romantycznym westernem ułańskim, tak umocnionym w świadomości potocznej przez Pieśni Janusza Wincentego Pola, malarstwo Kossaka, a także historyczne piarstwo Sienkiewicza.”⁸²

zajęciach nie może zabraknąć odwołań do tradycji antycznej.

⁸¹ Janion M., *Płacz generała...*, s. 25–28.

⁸² W rozważaniach nad formą można pójść dalej śladami M. Janion i na przykład ukazać wojnę jako rzeź, zwrócić uwagę na jej metafizykę (op. cit. s. 43–59). Rozwiązanie polecam szczególnie w klasach realizujących zagadnienia na poziomie rozszerzonym.

- rozmowa na temat przeczytanego tekstu - powinna potwierdzić ustalenia uczniów lub wywołać dyskusję
- wnioski powinny uwzględnić pojęcie stereotypu (wcześniej można zapytać o definicję stereotypu, zaproponować pracę ze słownikiem etc.) w ukazaniu wojny. Jeśli chcemy nadać spotkaniu jeszcze bardziej naukowy charakter, warto powołać się na definicję Waltera Lippmanna⁸³
- praca z tekstem Tadeusza Borowskiego - analiza wybranych przez nauczyciela lub uczniów fragmentów, które pozwolą zauważyć odmienną zaproponowanej stylistyki, np. reportażowy, suchy, sprawozdawczy, beznamiętny ton wypowiedzi, operowanie obozowym esperanto, ograniczona rola introspekcji, narracja behawioralna, epizodyczność etc., a w rezultacie deheroizacja, demitologizacja; wojna nie jest czymś estetycznym, przynosi zaprzeczenie etyki etc.
- wykład nauczyciela na temat percepcji tekstów Tadeusza Borowskiego i oskarżeń pod adresem autora; przejście do rozmowy z uczniami na temat warsztatu twórcy, szukania nowych form narracji w celu ukazania doświadczeń człowieka XX wieku i roli stereotypu w kształtowaniu postaw i wykorzystaniu utrwalonego przez tradycję sposobu prezentowania wojny⁸⁴.

3. Część podsumowująca:

- uczniowie uzupełniają notatkę z zajęć
- postawienie pytania: czy klasyfikując sposoby opowieści o wojnie, nie ulegamy stereotypom?⁸⁵
- zadanie domowe - lektura opowiadania *U nas w Auschwitzu* ze szczególnym uwzględnieniem refleksji historyzoficznej (można zasugerować młodzieży, aby zadała sobie pytanie o narrację stosowaną w opowieściach o dziejach).⁸⁶

⁸³ Patrz: Wstęp.

⁸⁴ Termin „stereotyp” pojawić się powinien w kontekście formy, a nie tylko w kontekście utrwalanych przez literaturę postaw.

⁸⁵ Tu można porozmawiać o zasadności operowania stereotypem, tendencji do osławiania rzeczywistości, niemożności poznania złożoności świata. Por.: Lippmann W., *Opinia publiczna...*, s. 15.

⁸⁶ Zajęcia poświęcone twórczości T. Borowskiego można wykorzystać jako przejście do prozy niefikcyjnej. Szczególnie polecam reportaże z wojny w byłej Jugosławii W. Tochmana, *Jakbyś kamień jadła*, Warszawa 2018; Aleksiejewicz S., *Wojna nie ma w sobie nic z kobiety*, Wołowiec 2021; Oleksy P., *Wyspy odzyskane. Wolin i nieznaną archipeląg*, Wołowiec 2020), Słomczyński T., *Kaszëbë*, Wołowiec 2021, Rokita Z., *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*, Wołowiec 2020. W trzech ostatnich pozycjach autorzy rozliczają się z utrwalonym w mentalności Polaka obrazem tzw. Ziemi Odzyskanych. Za punkt odniesienia można wykorzystać publikację L. Stommy, *Polskie złudzenia...* Zajęcia mogą zostać wzbogacone plakatem, np. propagandowym, lub kadrem z filmów, m.in.: *Miasto 44* (reżyseria J. Komasa, *Czas honoru* (serial; reżyseria M. Kwieciński).

Literatura

- Barańczak S., *Ironia i harmonia. Szkice o najnowszej literaturze*, Warszawa 1973.
- Grochowski G., *Stereotypy-komunikacja-literatura, Przestrzenie teorii 2*, Poznań 2003.
- Janion M., *Placz generała*, Warszawa 2007.
- Lippmann W., *Opinia publiczna*, Kraków 2020.
- Sikora A., *Spotkania z filozofią [tu:] Hegel, czyli odyseja świadomości*, Warszawa 2009.

4.2.4. Scenariusz „Stereotypy w kulturze. Przygotowanie etiudy teatralnej⁸⁷. Teatr pantomimy”⁸⁸

Konspekt zajęć

Czas – 90 minut.⁸⁹

Cele zajęć:

- integracja grupy
- kształcenie umiejętności współpracy
- rozwijanie zainteresowań uczniów
- kształcenie otwartej, ale i krytycznej postawy wobec negatywnych zjawisk.

Rozwiązania metodyczne:

Formy pracy: praca w grupach i z całym zespołem.

Metody pracy: rozmowa, ćwiczenia ruchowe, praca nad rolą.

Materiały i pomoce: duże kartki papieru, pisaki, komputer z dostępem do Internetu, aparat fotograficzny.⁹⁰

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna

Lekcję wychowawczą rozpoczynamy od rozmowy na temat stereotypów. Pytamy o ich definicje, funkcje, a przede wszystkim obecność w świadomości, zachowaniach, języku młodzieży. Rozmowa może dotyczyć najbardziej stygmatyzowanych przedstawicieli różnych narodów, grup religijnych etc.⁹¹ Zwróciłabym uwagę na postawę otwartości wobec Innego - polecam publikację *Ten Inny*⁹² Ryszarda Kapuścińskiego [tu:] szczególnie *Wykłady wiedeńskie* i *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, Można także wykorzystać *Podróże z Herodotem*, np. fragment mówiący o konieczności poznania innych w celu poznania siebie:

„I Herodot z zapalem i zachwytem dziecka poznaje swoje swiaty. Jego najwazniejsze odkrycie - ze jest ich wiele. I ze kazdy inny.

⁸⁷ W konwencji pantomimy można zrealizować różne tematy, np. niebezpieczeństwo fanatyzmu, rola mediacji, wolność jednostki, człowiek wobec losu.

⁸⁸ Do przeprowadzenia podobnych zajęć idealnie nadają się sale z lustrami, duże i przestronne pomieszczenia lub hotele.

⁸⁹ Jeśli prowadzimy zajęcia teatralne i dążymy do wystawienia sztuki, uwzględniamy dodatkowe godziny na ćwiczenia układu, sekwencji scen, przygotowanie kostiumów, rekwizytów etc.

⁹⁰ Od kreatywności młodzieży zależy, jakie inne pomoce będą potrzebne.

⁹¹ Można wykorzystać publikacje wskazane w dwóch poprzednich scenariuszach

⁹² Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2013.

Każdy ważny.

I że trzeba je poznać, bo te światy, inne kultury to są zwierciadła, w których przeglądamy się my i nasza kultura. Dzięki którym lepiej rozumiemy samych siebie, jako że nie możemy określić swojej tożsamości, dopóki nie skonfrontujemy jej z innymi.

I dlatego Herodot, dokonawszy tego odkrycia, odkrycia kultury jako zwierciadła, w którym możemy się przejrzeć, aby samych siebie zrozumieć, każdego poranka, niezmordowanie, znowu i znowu wyrusza w swoją podróż.”⁹³

Jeśli zaakcentujemy postawę otwartości wobec Innych⁹⁴, możemy odwołać się także do wypowiedzi Zygmunta Baumana, np. tej, w której przywołuje stanowisko Levinasa i stwierdza, „że nie ma mowy o zamknięciu i odcięciu się od innych ludzi. Jedyne, co pozostaje, to otwarcie i ryzyko spotkania.”⁹⁵ Inną godną polecenia książką jest *Europa niedokończona przygoda*, zwłaszcza partie pokazujące złudne pozostawanie w kręgu mitów narodowych⁹⁶.

Zajęcia teatralne możemy otworzyć krótkim wprowadzeniem na temat środków wyrazu w teatrze pantomimy i zaproponować proste ćwiczenia ruchowe, np. chodzenie po kruchym lodzie, chwytanie wysoko wiszących na drzewie owoców, ukazywanie rozpaczki zakochanego Pierrota etc. Warto przygotować jakiś podkład muzyczny lub poprosić o uczniów o wybór nagrania. Jeszcze lepszym rozwiązaniem jest wykorzystanie improwizacji muzycznej uzdolnionych osób.

Prosimy, aby uczniowie podzielili się na kilkuosobowe zespoły i wybrali grupę, która bywa przedstawiana stereotypowo (można też od razu przypisać uczniom nację, np. Niemcy, Czesi, Francuzi etc.). Sprawdza się również losowanie. Jeśli grupy nie będą wiedziały, nad czym pracują koledzy, podczas występów osiągniemy efekt kalamburów.

2. Część zasadnicza

Uczniowie piszą scenariusze etudy, obsadzają się w rolach, projektują kostiumy etc.⁹⁷, rozpoczynają „próby”.

⁹³ Kapuściński R., *Spotkanie z Herodotem*, Kraków 2004, s. 249.

⁹⁴ Budzą ciekawość wyniki ankiety przeprowadzonej w ramach projektu „Ganesa”. Na pytanie: Czy Polacy lubią Niemców, odpowiedzi w grupie licealistów były następujące: „zdecydowanie tak” – 1 osoba, „raczej tak” – 22, „przeciętnie” – 45, „raczej nie” – 36, „zdecydowanie nie” – 7, „nie mam zdania” – 9. W pytaniu o sympatie wobec krajów najwyżej w rankingu znalazły się Czechy, Szwecja i Niemcy, a listę zamykały Białoruś i Rosja.

⁹⁵ Bauman Z., Obirek S., *O Bogu i człowieku. Rozmowy*, Kraków 2013, s. 43.

⁹⁶ Bauman Z., *Europa niedokończona przygoda*, Kraków 2012, np. s. 52–53.

⁹⁷ Na lekcji wychowawczej zgadzamy się na dużą umowność, nie oczekujemy bogactwa scenicznego czy doskonałości ruchów, akcentujemy natomiast elementy kształtujące właściwe postawy uczniów.

Prezentacja wyników prac/występy. Zajęcia teatralne pozwolą wyłonić sekwencję scen, które stworzą spójne przedstawienie. Sprawdzonym przeze mnie pomysłem jest wykorzystanie motywu ludzi-marionetek. Można podpowiedzieć uczniom, aby wykorzystali w swoich etiudach jakiś motyw, np. klatki, tańca, snu i wokół niego zbudowali opowieść.

3. Część podsumowująca

Pytamy uczniów o wrażenie, emocje, które towarzyszyły im podczas przygotowania etiudy. Zajęcia mogą stworzyć okazję do przedstawienia Wrocławskiego Teatru Pantomimy, osoby Henryka Tomaszewskiego, wprowadzenia do odbioru profesjonalnego przedstawienia lub być odpowiedzią na wizytę w teatrze.

Literatura

Bauman Z., *Europa niedokończona przygoda*, Kraków 2012.

Bauman Z., Obirek S., *O Bogu i człowieku. Rozmowy*, Kraków 2013.

Wrocławski Teatr Pantomimy im. Henryka Tomaszewskiego, „Zeszyt metodyczny do przedstawienia „Szkola błaznów””, nr 1/2014.

Kapuściński R., *Podróże z Herodotem*, Kraków 2004.

Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2013.

Lippmann W., *Opinia publiczna*, Kraków 2020.

Rozdział 5.
ASPEKTY KULTUROZNAWCZE
W DYDAKTYCE JĘZYKA NIEMIECKIEGO

5.1. Wprowadzenie dla nauczyciela i wykładowcy

Marcin Miodek*

Punktem wyjścia niniejszej propozycji dydaktycznej są – oprócz literatury przedmiotu – obserwacje prowadzone od ponad dwudziestu lat przez autora oraz znajomych nauczycieli związanych z dydaktyką języka niemieckiego w polskich placówkach edukacyjnych różnych stopni, a także ankiety przeprowadzone wśród wrocławskich uczniów i studentów w ramach inicjatywy GANESA. Wyłania się z nich, niestety, nie najlepszy obraz stanu nauczania języka naszych zachodnich sąsiadów (używanego oczywiście także powszechnie m.in. w nieco bardziej oddalonych od Polski Austrii, Szwajcarii i Liechtensteinie, a także, jako język mniejszości, w naszym kraju) – zarówno pod względem ilościowym (zmniejszająca się popularność i wymiar godzinowy nauczania w szkołach), jak i jakościowym (liczne negatywne opinie wśród uczących się na temat języka niemieckiego i metodyki jego nauczania). Przyczyny tego fenomenu – występującego w różnych regionach kraju z odmienną intensywnością – są złożone, ale próba ich naszkicowania jest ważnym elementem ułatwiającym ewentualne zastosowanie niniejszej propozycji.

Niekorzystna sytuacja dydaktyki języka niemieckiego w istotnym stopniu związana jest bez wątpienia z nasilającą się globalną dominacją języka angielskiego – od kultury popularnej po branże specjalistyczne. Proces ten zintensyfikował się wraz z rozwojem Internetu jako podstawowego medium globalnej komunikacji, także w wymiarze aktywności dnia codziennego i rozrywki (początkowo międzynarodowe platformy medialne, gry elektroniczne zrzeszające milionowe, multietniczne społeczności). W Polsce nasilenie ekspansji języka angielskiego wiązać należy także po części z wejściem Polski do UE i szerokim otwarciem się dla Polaków brytyjskiego i irlandzkiego rynku pracy przy równoczesnym zachowawczym w tym aspekcie stanowisku krajów niemieckojęzycznych.

Innym czynnikiem niesprzyjającym wydaje się sama struktura języka niemieckiego i wynikająca z niej metodyka jego nauczania w Polsce oraz obszary praktycznego stosowania nabytych umiejętności – zwłaszcza w porównaniu do języka angielskiego. Pewna część uczących się podkreśla bowiem zasadniczą różnicę, dającą się w skrócie opisać następująco: angielski to komunikacja i interakcja, niemiecki to żmudne, pisemne ćwiczenia gramatyczne i uczenie się rodzajników, tabel z końcówkami itp. Poczucie efektywności komunikacyjnej

* Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Germańskiej, literaturoznawstwo, ORCID: 0000-0002-9557-6197.

języka angielskiego wyrabiane podczas zajęć zwiększane jest obcowaniem z nim w pozaszkolnych sytuacjach życiowych, m.in. we wspomnianym już wcześniej czasie wolnym – w wymiarze komunikacji i rozrywki elektronicznej. Co ważne – interlokutorami w takich kontaktach są często osoby, dla których angielski jest również językiem obcym, ale pomimo pojawiających się nierzadko błędów i odstępstw od norm poprawnościowych język ten broni się jako stosunkowo „egalitarna” platforma mniej lub bardziej efektywnego porozumiewania się multietnicznych grup użytkowników danego forum internetowego, gry czy medium społecznościowego.

W przypadku języka niemieckiego sytuacja wydaje się mieć zdecydowanie inny, niejako „elitarny” charakter. Dla większości uczących się dominującą formą obcowania z niemieckim (zwłaszcza w początkowej fazie nauki) jest często – a być może nawet na ogół – pozbawiony spontanicznej potrzeby komunikacji kontakt z jego szkolną formą, sprowadzający się w najgorszym scenariuszu do monotonnego, pisemnego ćwiczenia „wzorcowych” konstrukcji gramatycznych.

Osobną kwestią dydaktyki języka niemieckiego w Polsce są decyzje zarówno władz oświatowych na poziomie ogólnokrajowym, jak i dyrekcji pojedynczych szkół (stojących niekiedy pod presją ze strony rodziców uczniów) czy władz uczelnianych. Ich skutkiem jest zmniejszenie wymiaru godzinowego jego nauczania w szkołach od podstawowych do wyższych – choć dodać należy, że zwłaszcza w przypadku szkół średnich i wyższych oferta dydaktyczna jest po części autonomiczną, motywowaną względami swoiście racjonalnymi – uzasadnioną realiami „rynkowymi” – odpowiedzią na oczekiwania kandydatów⁹⁸. Niemiecki funkcjonuje w większości przypadków jako co najwyżej drugi język obcy, czego przykładem mogą być chociażby wrocławskie licea ogólnokształcące. Spośród 22 z nich oddziały z rozszerzonym programem niemieckiego odnaleźć można tylko w dwóch, choć lekcje tego języka prowadzone są w każdej ze szkół. Natomiast praktycznie każde liceum oferuje co najmniej jedną klasę z rozszerzonym programem języka angielskiego⁹⁹.

Dopełnieniem sytuacji wydaje się aspekt, który można roboczo nazwać „psychologiczno-motywacyjnym”, uwidaczniający się na przedwstępnym i wstępnym etapie nauki niemieckiego¹⁰⁰. Wynika on w znacznej części z przedstawionych

⁹⁸ Kościńska A., Łubiarz M., *Kryteria wyboru drugiego języka obcego na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna* [w:] Gabryś-Barker D., Kalamarz R., *Postrzeżanie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice 2020, s. 156–157.

⁹⁹ <https://www.otouczenie.pl/artyku/210/Licea-we-Wroclawiu> [dostęp: 15.03.2022]. W pojedynczych placówkach występują także oddziały z rozszerzonym programem języka francuskiego i hiszpańskiego.

¹⁰⁰ W trójfazowym modelu motywacji Zoltána Dörnyei, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge 2001, odpowiadałoby to „fazie przed przystąpieniem do

powyżej determinantów, nie zawsze jednak stanowią one jedyne wytłumaczenie problemów dydaktyki języka niemieckiego w Polsce, w szczególności obowiązkowych zajęć w szkołach. Istotną, choć niedocenianą i trudną do opisania rolę odgrywać może aspekt kulturoznawczy oraz wynikające z niego silnie zakorzenione negatywne stereotypy odnoszące się zarówno do samego języka, jak i do niemieckojęzycznego kręgu kulturowego: „(...) Niechęć do języka niemieckiego w szkołach jest rzeczywiście zjawiskiem powszechnym. Liczne badania pokazują, że jako naród jesteśmy bardzo stereotypogenni, a stereotypowe postawy i myślenie zaszczepiamy już w najmłodszych”¹⁰¹.

Fenomenem, którego nie można nie uwzględnić w jakimkolwiek szerszym działaniu związanym z szeroko pojętą kulturą krajów niemieckojęzycznych, w tym – nauczania języka niemieckiego, jest (mimo upływu ośmiu dekad!) II wojna światowa i okupacja Polski przez hitlerowską III Rzeszę. Pewnym potwierdzeniem tego stanu rzeczy są wyniki ankiety przeprowadzonej w ramach inicjatywy GANESA wśród ponad 200 uczniów wrocławskich szkół średnich i wśród ponad 400 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego. W otwartym pytaniu o trzy-cztery dowolne skojarzenia z Niemcami 23% licealistów i 31% uczniów techników wymienia wśród swoich odpowiedzi „Hitlera”, „II wojnę światową”, „okupację”, „obozy koncentracyjne” itp. Nieco niższy, aczkolwiek w dalszym ciągu istotny odsetek odpowiedzi tego typu (biorąc pod uwagę otwarty charakter pytania i jego celowe umiejscowienie na początku ankiety – aby nie sugerować konotacji historycznych) odnotować można wśród studentów – odpowiednio 19% w grupie studentów Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii oraz 18% w grupie studentów germanistyki. Wyniki te nie są, oczywiście, tożsame z negatywnym stosunkiem do niemieckojęzycznego obszaru kulturowego czy samego języka, niemniej świadczą o ciągle silnej obecności zagadnienia II wojny światowej i fenomenów pokrewnych w polskiej świadomości zbiorowej. Wydarzenie to – pomimo symbolicznych gestów pojednania, pomocy paczkowej w okresie stanu wojennego, bilateralnych traktatów państwowych, współczesnej partycypacji Polski i Niemiec w licznych organizacjach i sojuszach międzynarodowych z Unią Europejską i NATO na czele, pomimo partnerstw regionów, miejscowości i szkół, niezwykle silnej współpracy gospodarczej oraz niezliczonych

działania” oraz samemu początkowi „fazy w czasie trwania działania”; por. także: Kleban M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego*, Warszawa 2015, s.14; <https://www.ore.edu.pl> [dostęp: 12.3.2022], Zawadzka D., *Kryzys motywacji w początkowej fazie akwizycji języka niemieckiego i propozycje rozwiązań* [w:] Gabryś-Barker D., Kalamarż R., *Postrzeganie i rola motywacji...*, s. 166–177.

¹⁰¹ Białek M., *Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich nauczania*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, 12, s. 9.

kontaktów prywatnych – w tym polsko-niemieckich małżeństw – ciągle rzutuje w naszym kraju na postrzeganie zachodniego sąsiada, a także zniekształca obraz całej historii relacji pomiędzy Polską i niemieckojęzycznym obszarem kulturowym. Fenomen ten jest bez wątpienia skutkiem wojennej traumy w polskiej pamięci kolektywnej, traumy będącej z jednej strony osobistym udziałem najstarszej części społeczeństwa, z drugiej zaś – utrwalanej w młodszych pokoleniach między innymi instrumentalnym wykorzystywaniem w najróżniejszych celach socjotechnicznych zarówno w okresie totalitaryzmu/autorytaryzmu peerelowskiego, jak i po roku 1989.

„Kartą niemiecką”¹⁰² nawiązującą do II wojny światowej dyskredytowano rodzimych przeciwników polityczno-ideologicznych od Armii Krajowej i antykomunistycznego podziemia, poprzez PSL przed wyborami w 1947 roku, oskarżonych w stalinowskich procesach pokazowych, prywatnych przedsiębiorców i bogatszych chłopów podczas akcji nacjonalizacji przemysłu i kolektywizacji rolnictwa, niepokorną część kleru, środowiska emigracyjne, radio „Wolna Europa”, uczestników protestów z lat 1956, 1968 czy 1970 – aż po działaczy KOR, „Solidarności” i młodzieżowe subkultury lat 80¹⁰³. „Kartę niemiecką” stosuje się w dyskursie publicznym także po roku 1989, czego przykładem mogą być liczne kampanie wyborcze z „dziadkiem z Wehrmachtu” z wyborów prezydenckich w roku 2005 na czele. Ta sama strategia propagandowa była od lat czterdziestych XX wieku i jest stosowana obecnie wobec podmiotów zagranicznych – na przykład instytucji europejskich¹⁰⁴. „Karta niemiecka” służy oczywiście także legitymizacji władzy w oczach części społeczeństwa; różni rządzący – zarówno z lat 1945-1989, jak i współcześnie – uzurpowali bądź uzurpują sobie w dalszym ciągu prawo do jedynie słusznej ich zdaniem – czytaj: konfrontacyjnej, uprawianej w duchu reminiscencji wojennych i poczucia moralnej wyższości – polityki względem Niemiec.

Niestety – wydaje się, że nauka w szkole w niewielkim stopniu racjonalizuje powyższe fenomeny, co więcej – w kilku aspektach wręcz je pogłębia. Wielu studentów germanistyki¹⁰⁵ w dalszym ciągu przychodzi na uniwersytet z wiedzą historyczną sprawiającą wrażenie nabytej z podręczników sprzed kilkudziesięciu lat. Stosunki polsko-niemieckie jawią się jako ciąg agresywnych poczynań naszego zachodniego sąsiada, przy czym nawet wydarzenia wcześniejsze, na

¹⁰² Lub – inaczej mówiąc – „straszakiem niemieckim”.

¹⁰³ Miodek M., *Niemcy. Publicystyczny obraz w „Pionierze”/„Słowie Polskim” 1945-1989*, Wrocław 2008.

¹⁰⁴ Miodek M., *Europa = Niemcy? Karta niemiecka w polskiej karykaturze prasowej o tematyce europejskiej w latach 1945-2012*, „Orbis Linguarum” 2013, 39, s. 429-446.

¹⁰⁵ Można założyć, że na innych kierunkach studiów może być jeszcze gorzej.

przykład z okresu średniowiecza, opisywane są poprzez pryzmat okrucieństw II wojny światowej i interpretowane według kryteriów współczesnego państwa narodowego. Wynika to bez wątpienia z ahistorycznego wrzucania do jednego worka z etykietą „Niemcy” ottońskiego uniwersalistycznego Cesarstwa Rzymskiego, państwa Zakonu Krzyżackiego¹⁰⁶, powiązanej z Rzeczpospolitą unią personalną wettyńskiej Saksonii, hohenzollernowskich Prus, hitlerowskiej III Rzeszy i współczesnej Republiki Federalnej, a także z manipulacyjnych interpretacji wydarzeń i przemilczania faktów niepasujących do istniejącego etnocentrystycznego paradygmatu (i autostereotypu zawsze i odwiecznie pokojowego, „tyle razy we krwi skąpanego” narodu i państwa polskiego). Na szczęście nieco mniej słyszy się już o „podżegaczach wojennych” i rewizjonistach, choć obawy przed powrotem Niemiec na zachodnie ziemie Polski (co jest kolejnym nawiązaniem do czasów II wojny światowej i stereotypu *Drang nach Osten*) w dalszym ciągu można jeszcze wśród niektórych studentów napotkać. Brak natomiast praktycznie informacji o wielowiekowej, wielowymiarowej współpracy pomiędzy polskim i niemieckim obszarem kulturowym, o korzyściach gospodarczych i cywilizacyjnych, a także o licznych przykładach kooperacji politycznej czy wręcz militarnej (te aspekty omówione zostaną pokrótce w dalszej części niniejszego tekstu).

Interesującym fenomenem związanym z językiem niemieckim jest dość powszechne opisywanie go jako „języka twardego/ostrego”, choć owa „twardość”/„ostrość” jest atrybutem niezwykle subiektywnym i płynnym¹⁰⁷, a osoby wskazujące tę cechę nie są w stanie dokładnie określić, na czym ona ma polegać. Częściowo opinia ta może wynikać z krążących po Internecie memów w stylu arbitralnie układanych wielojęzycznych zestawień „motyl – papillon – mariposa – SCHMETTERLING”¹⁰⁸. Innym powodem może być kontakt z językiem niemieckim poprzez filmy lub seriale o tematyce wojennej¹⁰⁹, a zatem wycinek rzeczywistości zawierający bardzo ograniczony zakres słownictwa i form artykulacyjnych (komunikaty o dużym stopniu ekspresji i agresji, komendy, rozkazy, przesłuchania, krzyk). Z fonetycznego punktu widzenia rzeczona „twardość”/„ostrość” może być skutkiem dość dużej w polszczyźnie – od czterech do pięciu razy wyższej niż w niemczyźnie – frekwencji

¹⁰⁶ Niezależnego od „Niemiec”, podległego papieżowi (bulla z Rieti z 1234 roku).

¹⁰⁷ Nie chodzi tu o „twardość” w rozumieniu stricte lingwistycznym czy w kontekście fonetycznym (w którym „twardość” jest ściśle zdefiniowaną cechą głosek, „ostrość” natomiast w ogóle nie jest językoznawczą kategorią naukową), ale o fenomen kulturoznawczy – z pogranicza lingwistyki, imagologii i kultury pamięci kolektywnej.

¹⁰⁸ <https://demotywatory.pl/4155896/jezyk-niemiecki> [dostęp: 9.04.2022].

¹⁰⁹ Chodzi głównie o II wojnę światową.

„szeleszcząco-syczących” spółgłosek szczelinowych i zwartoszczelinowych typu „sz”, „cz”, „dż”, „dź”, „ś”, „ź”, „ć”¹¹⁰. W indywidualnym odczuwaniu Polaków cecha ta może być czynnikiem nadającym naszemu językowi „miększy” charakter, odróżniający go od języka naszego zachodniego sąsiada. Dodać od razu jednak należy, że opisywane konteksty „twardości”, „ostrości” i „miękości” języka nie są przedmiotem lingwistycznych badań naukowych, a proszeni o konsultację językoznawcy-germaniści określają je mianem mitów bądź stereotypów.

Z powodu – jak wspomniano powyżej – bardzo subiektywnego charakteru rzeczonych „twardości”/„ostrości” trudno jednoznacznie wskazać sposób postępowania z tym fenomenem. Choć w zasadzie nasuwa się tu banalne pytanie „jeżeli nawet, to co z tego?”, warto może jednak na początek ogólnie zapytać uczących się¹¹¹, jakie mają skojarzenia z językiem niemieckim. Jeśli wśród tych asocjacji „twardość” lub „ostrość” się pojawi, można rozwinąć krótką dyskusję, na czym owe cechy mają polegać, oraz – ewentualnie – czy, a jeżeli tak, to dlaczego są one odbierane negatywnie. Po otrzymaniu prawdopodobnie całego spektrum subiektywnych wypowiedzi warto byłoby podkreślić znaczenie indywidualnego odczuwania każdego uczącego się, ale jednocześnie ukazać przykłady podważające opisywany stereotyp. Użyteczne mogą tu być pary popularnych rzeczowników i zaimków osobowych typu: ja – ich, ty – du, dom – Haus, niebo – Himmel, herbata – Tee, kawa – Kaffee, samochód – Wagen, spodnie – Hose, w których trudno o wskazanie większej „twardości” bądź „ostrości” wyrazów niemieckich. Kolejną wartościowo dydaktycznie, a dodatkowo i kulturoznawczo grupą mogą być funkcjonujące w obu językach, pochodzące na ogół z angielskiego współczesne zapożyczenia typu: smartfon, komputer, top czy t-shirt, a także starsze zapożyczenia – a są ich tysiące, których etymologia – pomimo spolszczenia – jest w dalszym ciągu łatwa do zidentyfikowania, a ich realizacja fonetyczna – zbliżona i niedająca podstaw do stwierdzenia większej „twardości”/„ostrości” form niemieckich (np. ratusz – Rathaus, wójt – Vogt, śruba – Schraube, cukier – Zucker, pietruszka – Petersilie, kartofel – Kartoffel, szynka – Schinken). Na koniec posłużyć się można polsko-niemieckimi parami dobranymi każdorazowo elastycznie – stosownie do wymienionych przez daną grupę uczących

¹¹⁰ Tworek A., *Konsonantensysteme des Deutschen und des Polnischen. Fehleranalyse im Bereich der Perzeption und der Artikulation der deutschen Konsonanten bei Deutsch lernenden Polen*, Dresden–Wrocław, 2006, s. 157–159.

¹¹¹ Mało prawdopodobne jest pojawienie się opisywanego fenomenu wśród najmłodszych uczniów posługujących się przede wszystkim naturalnymi, intuicyjnymi, a nie analitycznymi środkami akwizycji języka obcego.

się konkretnych atrybutów „twardości” czy „ostrości” – podważającymi szersze występowanie owych atrybutów.

Kolejnym ważnym fenomenem związanym z dydaktyką języka niemieckiego jest demotywujący stereotyp jego niewielkiej przydatności w dzisiejszych czasach. Tymczasem niemiecki to obecnie najliczniej reprezentowany język ojczysty w Unii Europejskiej (osiągający wartość około 20% populacji) oraz drugi – obok francuskiego – najpopularniejszy język obcy w Unii¹¹². Podkreślić należy, że poziom jego znajomości jest szczególnie wysoki w krajach leżących stosunkowo blisko Polski: zna go prawie 75% mieszkańców Niderlandów i Luksemburga, około 50% Duńczyków i Słoweńców, ponad 30% Chorwatów i Szwedów, około 20% Słowaków, Węgrów, Estończyków, Belgów, Finów¹¹³ (podobny poziom znajomości niemieckiego występuje w Polsce, choć niektóre źródła podają wartości wyższe, sięgające 30% populacji¹¹⁴). Dane te są tym bardziej istotne, jeśli odniesie się je do danych dotyczących podróży zagranicznych Polaków¹¹⁵. Tu zdecydowanie na czele są Niemcy (a dodać do nich należy jeszcze pozostałe kraje niemieckojęzyczne – przede wszystkim Austrię), ponadto wysokie pozycje zajmują państwa o sporym odsetku znajomości języka niemieckiego (Czechy, Słowacja, Niderlandy, Słowenia i Chorwacja)¹¹⁶. Również Polska plasuje się wysoko na listach państw najchętniej odwiedzanych przez gości z krajów niemieckojęzycznych zarówno w celach zawodowych, jak i turystycznych (w tym sanatoryjno-medycznych)¹¹⁷.

Niemcy są od przemian roku 1989¹¹⁸ na czele innej niezwykle ważnej listy – listy największych partnerów gospodarczych Polski¹¹⁹. W analogicznym wykazie zachodniego sąsiada nasz kraj od lat poprawia swoją pozycję i w roku 2021 uplasował się z wolumenem obrotów wynoszącym prawie 147 miliardów euro na

¹¹² https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_European_Union [dostęp: 27.03.2022].

¹¹³ Ibidem; w dydaktyce mogą być pomocne również dostępne w Internecie mapy poziomu znajomości poszczególnych języków w UE, w tym niemieckiego: https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_European_Union#/media/File:Knowledge_of_German_EU_map.svg [dostęp: 26.04.2022].

¹¹⁴ <https://www.logos-tlumaczenia.pl/najpopularniejsze-jezyki-obce-w-polsce/> [dostęp: 27.03.2022], <https://www.dw.com/pl/nauka-niemieckiego-czyli-jak-podejść-do-kaktusa/a-58619648> [dostęp: 7.03.2022].

¹¹⁵ Chodzi tu zarówno o pobyty docelowe, jak i o tranzytowe.

¹¹⁶ https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_005_16.PDF [dostęp: 27.03.2022].

¹¹⁷ <https://www.dw.com/pl/niemieccy-turyści-coraz-chętniej-spędzają-urlop-w-polsce/a-42898060> [dostęp: 8.05.2022].

¹¹⁸ https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/9/13/1/rocznik-statystyczny_handlu_zagranicznego_2019.pdf, s. 19 [dostęp: 6.05.2022].

¹¹⁹ <http://swaid.stat.gov.pl/SitePages/DBW/HandelZagraniczny.aspx> [dostęp: 27.04.2022], https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5466/6/14/1/handel_zagraniczny_polska_w_swiecie.pdf [dostęp: 27.04.2022].

piątym miejscu¹²⁰. Wspomnieć ponadto należy, że Polska jest także w pierwszej dziesiątce partnerów handlowych Austrii¹²¹, a pozycję Austrii w drugiej dziesiątce partnerów gospodarczych Polski należy w kontekście stosunkowo niewielkiej liczby ludności tego kraju określić jako wysoką¹²². Niemcy należą do największych inwestorów zagranicznych w Polsce, znajomość niemieckiego jest jedną z najczęściej poszukiwanych kompetencji na rynku pracy¹²³, a oddziały firm takich jak na przykład Lidl, Aldi, Rossmann, Deutsche Bank, DHL, T-Mobile, Bosch, Allianz, Volkswagen, Daimler-Benz, BMW są widocznym elementem naszego krajobrazu.

Przytoczone dane świadczą o olbrzymim potencjale wykorzystania języka niemieckiego w najróżniejszych branżach – od produkcji przemysłowej, poprzez produkcję rolną – po turystykę, usługi i handel. Jego znajomość może znaleźć szerokie zastosowanie zarówno podczas wyjazdów do krajów niemieckojęzycznych, jak i do kontaktu z obcokrajowcami przybywającymi do Polski w celach turystycznych lub zawodowych. Ważnym aspektem jest także zazębiająca się z wymiarem gospodarczym współpraca administracyjna na szczeblu lokalnym, regionalnym i transgranicznym obejmująca między innymi około 450 polsko-niemieckich partnerstw miast¹²⁴.

Powyższe rozważania podsumować można następująco – istniejące problemy dydaktyki języka niemieckiego w Polsce, w szczególności tej obowiązkowej – szkolnej, wynikają z kilku zazębiających się czynników, ale ich źródła warto poszukać w wymiarze negatywnego początkowego nastawienia uczących się i ich niskiej motywacji do nauki. Część z nich traktuje naukę języka niemieckiego jako balast i stratę czasu obciążoną jednocześnie konotującym zdecydowanie negatywnie kontekstem historycznym – przede wszystkim II wojną światową

¹²⁰ <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/polska-dogonila-francje-w-rankingu-partnerow-handlowych-niemiec-w-eksportcie-jestesmy/svhk1ev> [dostęp: 27.04.2022], <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Polska-wsrod-najwiekszych-partnerow-handlowych-Niemiec-8274624.html> [dostęp: 27.04.2022], <https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Aussenhandel/Tabellen/rangfolge-handelspartner.pdf?blob=publicationFile> [dostęp: 27.04.2022].

¹²¹ https://www.statistik.at/web_de/statistiken/wirtschaft/aussenhandel/hauptdaten/122762.html [dostęp: 6.05.2022].

¹²² https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/9/13/1/rocznik-statystyczny_handlu_zagranicznego_2019.pdf, s. 95 [dostęp: 6.05.2022].

¹²³ Mazur S., Pawłowski P., *Pracownicy z językiem niemieckim poszukiwani na rynku pracy*; <https://talentplace.pl/blog/dla-kandydatow/pracownicy-z-jezykiem-niemieckim-poszukiwani-na-ryнку-pracy> [dostęp: 7.03.2022]; <https://www.biznesfinder.pl/poradnik/nauka-i-edukacja/jezyk-niemiecki-na-ryнку-pracy-w-polsce-20488> [dostęp: 7.03.2022]; <https://gerelis.pl/aktualnosci/niemiecki-na-ryнку-pracy/> [dostęp: 7.03.2022].

¹²⁴ <https://www.dw.com/pl/polsko-niemieckie-partnerstwa-miast-nie-odchodzą-dolamusa/a-55248246> [dostęp: 8.05.2022].

i okupacją Polski przez nazistowskie Niemcy – który, niestety, jest w dalszym ciągu bardzo selektywnie przedstawiany w programach szkolnych oraz instrumentalnie wykorzystywany w polskim dyskursie publicznym. Niniejsza propozycja dydaktyczna jest próbą zmiany stereotypowego podejścia dającego się streścić słowami „nie będę się uczył języka Hitlera, Bismarcka i Krzyżaków, bo jest twardy, niekomunikatywny, a lekcje to nudne kucie na pamięć tabel i reguł gramatycznych; oprócz tego nigdzie poza Niemcami się go nie używa, a tam i tak dogadam się po angielsku”. Podkreślanie aspektów kulturoznawczych i racjonalizacja przywołanych powyżej stereotypów – zwłaszcza w początkowej fazie nauki języka – może zmienić negatywne nastawienie niektórych uczniów, a co za tym idzie – wydatnie zwiększyć ich motywację i efektywność akwizycji. Takie podejście stanowi jednocześnie realizację podstawy programowej nauczania języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej: „IX. Uczeń posiada: 1) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; 2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową (...)”¹²⁵, w szczególności jej najnowszej modyfikacji wyróżnionej w komentarzu autorów: „Określono nowe wymaganie, tj. kompetencję interkulturową, wskazując, że składa się nań zarówno podstawowa wiedza o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym, oraz o kraju ojczystym (z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego), jak i świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturowa (...)”¹²⁶. Kulturoznawcze wsparcie początkowych etapów procesu dydaktycznego stworzy pozytywny socjotechniczny efekt pierwszego wrażenia i – w szerszej perspektywie – zachęci do innego spojrzenia na języki obce w ogóle. Autorowi niniejszego tekstu nie chodzi bowiem o specjalne traktowanie dydaktyki języka niemieckiego

¹²⁵ <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, s. 19. Podstawą prawną dokumentu jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356) obowiązujące od 1 września 2017: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 17.05.2022].

¹²⁶ Poszytek P., Smolik M., *Komentarz do podstawy programowej kształcenia ogólnego – język obcy nowożytny* [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny*; <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, s. 36 [dostęp: 17.05.2022].

(absolutnie nie w jakiegokolwiek „kontrze” wobec angielskiego), ale o swoisty efekt synergii, o zachęcanie do poszerzającej horyzonty intelektualne i niwelującej negatywne stereotypy nauki różnych języków obcych – i to nie tylko w szkolnych oddziałach o profilach humanistycznych, ale także w grupach o profilu ścisłym, technicznym czy przyrodniczym – oraz wśród najmłodszych uczniów, którym warto od najmłodszych lat przekazywać postawę racjonalno-krytycznej otwartości na otaczające fenomeny i ciekawości świata bazującej na aktualnym stanie wiedzy, nieskażonej traumami poprzednich pokoleń.

5.2. Propozycje modułów tematycznych do scenariuszy „lekcji kulturoznawczych” (w zależności od grupy wiekowej uczniów)¹²⁷

I. Najmłodsi uczniowie – przedszkole, początkowe klasy szkoły podstawowej (konieczna selekcja i modyfikacje zadań w zależności od wieku dzieci, przede wszystkim w kontekście umiejętności czytania).

1. Pytania otwarte (plenum) „Czy któreś z dzieci było w jakimś kraju niemieckojęzycznym?”, „Co zapamiętało/co się podobało?”; w przypadku większej ilości wypowiedzi uczniów opcjonalnie praca w mniejszych grupach i ew. wspólne podsumowanie (plenum).
2. Praca z mapą polityczną Europy.
 - 2.1. plenum: próba wspólnego nazwania państw sąsiadujących z Polską, na prezentowanej mapie nazwy państw początkowo zasłonięte i odkrywane w miarę postępów grupy
 - propozycja zadania (w parach lub grupach): przyporządkowanie przygotowanych wcześniej flag do państwa, dodatkowo zaznaczenie odpowiednimi flagami innych krajów niemieckojęzycznych i pokazanie bliskości geograficznej Niemiec oraz Austrii, Szwajcarii i Liechtensteinu.
 - 2.2. Prezentacja fotografii ukazujących zróżnicowanie geograficzne krajów niemieckojęzycznych – np. Alpy, dolina Renu, Mozeli, Jezioro Bodeńskie, winnice, gejzery w parku Eifel, Harz, Szwajcaria Saksońska, Pustać Lüneburska, Spreewald, plaże nad Morzem Północnym i Bałtyckim, Morze Wattowe, kredowe skały na wyspie Rugia, Dunaj, dolina Lauterbrunnen
 - propozycje zadania: praca w grupach – połączenie charakterystycznych nazw – opcjonalnie w wersji dwujęzycznej (np. Alpy

¹²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017..., s. 48.

- Alpen, wyspa Rugia – Insel Rügen, Jezioro Bodeńskie – Bodensee, Ren – Rhein, Dunaj – Donau) – z fotografią.
- 2.3. Prezentacja fotografii ukazujących zabytki krajów niemieckojęzycznych, np. zamki/pałace Neuschwanstein, Hohenzollern, Marksburg, Wartburg, Schönbrunn, katedra w Kolonii, Akwizgranie, Wiedniu, Ulm, Frauenkirche w Lipsku, kościół klepkowy Gustawa Adolfa w Goslar, Brama Brandenburska, Reichstag, opera w Bayreuth, opera w Dreźnie, opera w Wiedniu, Elbphilharmonie w Hamburgu, Pinakoteka w Monachium, muzeum techniki w Monachium, muzea starożytności w Berlinie, Zwinger w Dreźnie, domy z muru pruskiego/stare miasto w Tybindze, Marburgu, Quedlinburgu, Heidelbergu, Rothenburgu, Grazu, Salzburgu, Zurychu, Lucernie, rzymskie zabytki Trewiru (pałac Konstantyna, Porta Nigra), nowoczesna architektura – Plac Poczdamski w Berlinie, Waldspirale w Darmstadt, Hundertwasserhaus w Wiedniu, Autostadt Wolfsburg, kolej podwieszana w Wuppertalu
- propozycje zadania: wspólne głosowanie na kilka (np. trzy) najbardziej/najbardziej charakterystyczne obiekty i odpowiednie umieszczenie ich fotografii na mapie.
3. W nawiązaniu do budynków oper/filharmonii – kraje niemieckojęzyczne jako ojczyzna wielu znakomitych kompozytorów.
- wspólne wysłuchanie i próba identyfikacji fragmentu/fragmentów najbardziej znanych utworów najsłynniejszych kompozytorów z krajów niemieckojęzycznych (np. Bacha, Mozarta, Beethovena, Straussa)
 - prezentacja wideo finału Koncertu Noworocznego Filharmoników Wiedeńskich – „Marsza Radetzky’ego”
 - „Oda do radości” – finał IX Symfonii Beethovena – hymn Unii Europejskiej
 - dla kontrastu do muzyki poważnej – jodlowanie jako fenomen charakterystyczny dla obszaru alpejskiego – wspólne wysłuchanie dowolnego utworu lub jego fragmentu; alternatywą lub kolejną możliwością kolęda „Cicha noc” (na początku w wersji oryginalnej – niemieckojęzycznej – jako zagadka muzyczna dla grupy).
4. Prezentacja fotografii ukazujących kulturę życia codziennego (elementy potencjalnie znane uczniom, ale niekoniecznie identyfikowane z niemieckojęzycznym obszarem kulturowym)
- słodycze (Milka, Lindt, Haribo, Alnatura, Rittersport, Mozart-Kugeln, tort Sachera); propozycja zadania: rozmowa na temat ulubionych smaków
 - samochody (Mercedes-Benz, BMW, Volkswagen, Audi, Porsche); propozycja zadania (w parach lub grupach): odpowiednie

- przyporządkowanie przygotowanych wcześniej kilku nazw samochodów, ew. logo marki do fotografii pojazdów
- rowery – ukazanie popularności rowerów w Niemczech jako ekologicznego środka transportu, przykładowe zdjęcia np. z Münster, Oldenburga
 - müsli – prawdopodobny wynalazek szwajcarskiego lekarza Maximiliana Birchera-Bennera.
5. Nazwa miasta „Münster” i „müsli” jako przykład kilku różnic pomiędzy alfabetem polskim i niemieckim, pokazanie znaków ü, ö, ä – wspomnienie braku np. ą, ę, ś, ć w języku niemieckim
 - propozycja zadania (plenum): wspólna wymowa głosek ü, ö, ä.
 6. Poznanie podstawowych form powitania/pożegnania – guten Morgen, guten Tag, auf Wiedersehen, Tschüß – i niuanse ich stosowania,
 - proste ćwiczenia praktyczne podsumowujące moduł – odpowiednie reakcje grupy na wejście/wyjście nauczyciela/dziecka do/z klasy.
 7. Ukazanie kontaktów polsko-niemieckich na przykładzie Roberta Lewandowskiego
 - propozycja zadania (plenum): próba wymienienia drużyn piłkarskich z Niemiec, połączenie Bayernu Monachium z kapitanem reprezentacji Polski (opcjonalnie pokazanie fragmentu meczu Bundesligi, najlepiej bramki strzelonej przez R. Lewandowskiego), na zakończenie modułu prezentacja dowolnego fragmentu wywiadu z R. Lewandowskim po niemiecku.
 8. Prezentacja fotografii i krótkie omówienie (ewentualnie zachęcenie do odwiedzenia) kilku ciekawych turystycznie obiektów blisko granicy z Polską, np. Parku Mużakowskiego (Bad Muskau–Łęknica), Budziszyna (zabytki, musztarda), rezerwatu biosfery UNESCO Spreewald, barokowego klasztoru Neuzelle, aquaparku Tropical Island, Żytawskiej Kolejki Wąskotorowej, Miśni (porcelana), miasta granicznego Zgorzelec–Görlitz.

Uwaga końcowa – ze względu na opisane wcześniej uwarunkowania historyczne nauczyciel musi być przygotowanym na pytanie o wojnę/Hitlera. Wydaje się, że najważniejszą odpowiedzią będzie ukazanie dystansu czasowego oraz przedstawienie szerszego, zbalansowanego kontekstu historii sąsiedztwa polsko-niemieckiego, np. faktu małżeństw pierwszych władców Polski (np. Mieszka I, Bolesława Chrobrego, Mieszka II, Bolesława Krzywoustego) z dynastii Piastów z córkami możnych z terenów dzisiejszych Niemiec, obecnej gry piłkarzy polskich w Niemczech, współpracy w ramach UE i NATO itp.

II. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, szkoły średniej¹²⁸ oraz studenci.

W tych grupach wiekowych można z powodzeniem przeprowadzić większość modułów z młodszej grupy – oczywiście odpowiednio zmodyfikowanych pod kątem umiejętności i wiedzy nastolatków. Wskazane jest sformułowanie poleceń w kierunku samodzielnej pracy uczniów w parach/małych grupach polegającej na wyszukiwaniu i selekcji informacji (konieczny dostęp do Internetu lub literatury szczegółowej), przygotowaniu krótkiej prezentacji – streszczenia efektów poszukiwań. Ciekawym urozmaiceniem może być tworzenie zagadek, quizów dla pozostałych uczestników zajęć.

W razie wystąpienia zagadnienia „twardości/ostrości” języka niemieckiego (omawianego we wprowadzeniu) moduł lingwistyczny – oprócz dekonstrukcji pojęcia „twardości/ostrości” – można poszerzyć o krótki szkic ukazujący lingwistyczne aspekty sąsiedztwa Polski z niemieckojęzycznym obszarem kulturowym¹²⁹, w którym wyróżnić można kilka dość wyraźnych fal zapożyczeń z różnych dialektów niemieckich do polszczyzny: 1) piastowskie początki (słownictwo związane z chrystianizacją, dworem władcy, handlem i wojskowością), 2) okres lokacji miast i licznej migracji z niemieckojęzycznego obszaru kulturowego na tereny Polski w XII–XIV wieku (słownictwo związane z nowymi rozwiązaniami administracyjnymi w wymiarze miasta i wsi, rzemiosłem, nowymi technologiami w rolnictwie), 3) okres industrializacji pokrywający się częściowo z okresem zaborów Rzeczypospolitej przez niemieckojęzyczne monarchie Habsburgów i Hohenzollernów (słownictwo związane z rozwojem przemysłowym, słownictwo związane z administracją państw zaborczych i procesami modernizacji społeczno-politycznej na przestrzeni XIX wieku, słownictwo związane za służbą Polaków w armiach Państw Centralnych podczas

¹²⁸ Ważność aspektów kulturoznawczych w dydaktyce obok cytowanej wcześniej podstawy programowej dla szkół podstawowych podkreślona jest także w najnowszej *Podstawie programowej przedmiotu język obcy nowożytny III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum w części: Treści nauczania zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym: „IX. Uczeń posiada: 1) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; 2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową. [...] XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami)”; https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/jezyk-obcy-nowozytny.pdf, s. 19, 20, 25, 34, 35 [dostęp: 27.05.2022]. Analogiczne sformułowania odnaleźć można także w podstawie programowej dla szkół branżowych; https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/jezyk-obcy-nowozytny.pdf, s. 57 [dostęp: 27.05.2022].*

¹²⁹ Karszniewicz-Mazur A., *Zapożyczenia leksykalne za źródła niemieckiego we współczesnej polszczyźnie*, „Germanica Wratislaviensia” LIX, Wrocław 1988.

I wojny światowej), 4) okres II wojny światowej (słownictwo związane z tym wydarzeniem – utrwalane m.in. w powojennych dziełach – literackich, filmowych i in. – o tematyce wojenno-okupacyjnej).

Innym aspektem związanym z budowaniem motywacji do nauki języka niemieckiego są dane statystyczne ukazujące w obiektywny sposób przydatności języka niemieckiego. W starszych grupach nauczyciel posłużyć się może cytowanymi już wcześniej licznymi mapami, tabelami i wykresami dostępnymi w Internecie.

Moduł muzyczny (punkt 3 z powyższej listy proponowanych modułów dla najmłodszej grupy wiekowej) można rozszerzyć o muzykę współczesną, potencjalnie bliższą starszym/dorosłym uczniom. Warto przy tym zwrócić uwagę na dość częsty fakt nieidentyfikowania danego wykonawcy z niemieckojęzycznym obszarem kulturowym (jeśli tworzy także w języku angielskim lub ma angielską nazwę). Przykładowi twórcy różnych generacji reprezentujący szeroki wachlarz gatunków muzycznych to: Boney M, Modern Talking, Nina Hagen, Sarah Connor, Nena, Falco, Kraftwerk, Die Ärzte, Herbert Grönemeyer, Die Prinzen, Bushido, Tokio Hotel, Scooter, Alphaville, Scorpions, Helloween, Accept, Rammstein, Oomph!, Die Toten Hosen, Kreator, Sodom, Powerwolf, Samael, Ad Infinitum;

- propozycja zadania: quiz muzyczny z podziałem grupy na rywalizujące ze sobą drużyny, nauczyciel prezentuje określoną liczbę fragmentów utworów muzycznych – zadaniem drużyn jest podanie ich wykonawcy lub/i tytułu; odpowiedzi w dowolnej formie – np. kart odpowiedzi podsumowywanych na koniec quizu lub zgłaszania się wg zasady „kto pierwszy, ten lepszy”
- opcjonalnie na koniec modułu wspólne wysłuchanie (fragmentu/fragmentów) i próba identyfikacji innych (znanych) utworów twórców pochodzących z krajów niemieckojęzycznych.

W prezentacji fotografii ukazujących kulturę życia codziennego (punkt 4 z powyższej listy proponowanych modułów dla najmłodszej grupy wiekowej) – zalecane jest rozszerzenie lub zamiana fenomenów z bardziej interesujących dla młodszych dzieci na inne, potencjalnie ciekawsze dla starszych uczniów, na przykład:

- zegarki – szwajcarska specjalność (Patek Philippe, Rolex, Blancpain, Audemars Piguet, Vacheron Constantin, Jaeger-LeCoultre)
- kawa i kawiarnie: od Wiednia na (prawie) cały świat; Jerzy Kulczycki – założyciel jednej z pierwszych kawiarni *Hof zur Blauen Flasche*.

W module ukazującym stosunki pomiędzy Polską a krajami niemieckojęzycznymi wskazane jest odpowiednie dla danej grupy wiekowej poszerzenie kontekstu historycznego, rozszerzenie wymiarów współczesnych relacji politycznych – między innymi w ramach wspólnego członkostwa w NATO (od

1999 roku) i Unii Europejskiej¹³⁰ (od 2004 roku), gospodarczych, kulturowych i społecznych oraz wspomnienie częściej instrumentalizacji tematyki niemieckiej w polskim dyskursie publicznym. Wdzięcznym tematem mogą być liczne partnerstwa miast, wsi czy regionów – nauczyciel może wykorzystać ewentualne osobiste doświadczenia uczniów związane z ww. partnerstwami lub zaprezentować krótkie informacje dotyczące kontaktów partnerskich z podmiotami z krajów niemieckojęzycznych.

Ważnym elementem jest sprostowanie fatalnych mitów związanych z historią sąsiedztwa Polski z niemieckojęzycznym obszarem kulturowym¹³¹ i nie chodzi tu, bynajmniej, o traktowany czasami jako preludium stosunków polsko-niemieckich mit o Wandzie¹³², ale o informacje pojawiające się w podręcznikach do nauczania historii. Chrzest Mieszka I – zwany chrztem Polski – nie był wynikiem strachu przed agresywną chrystianizacją ze strony niemieckiego sąsiada¹³³ – ale efektem kilku powiązanych ze sobą aspektów takich jak wzmocnienie władzy księcia i jego potomków, otwarcie możliwości zawierania nowych sojuszy, jeszcze większą intensyfikację polityki podbojów sąsiednich terytoriów czy rozwój kulturowy i cywilizacyjny w oparciu o wzorce zachodnioeuropejskie – łacińskie. Sam Mieszko nazywany był przyjacielem,

¹³⁰ Szwajcaria nie jest formalnie ani państwem członkowskim UE, ani członkiem NATO – niemniej kraje członkowskie obu organizacji są jej bardzo ważnymi partnerami w wielu dziedzinach.

¹³¹ Krasuski J., *Póki świat światem...*; <https://www.tygodnikprzeglad.pl/poki-swiat-swiatem/> [dostęp: 29.05.2022], Romanowski A., *Polska, ojczyzna Niemców. Nauczyli nas pisać i czytać. Ofiarowali łacinę i chrześcijaństwo*; <https://wyborcza.pl/alehistoria/7,121681,27178163,polska-ojczyzna-niemcow-nauczyli-nas-pisac-i-czytac.html#s=BoxOplmg6> [dostęp: 27.05.2022], Pleszczyński A., Zientara E., *Chrzest Mieszka I*; <http://muzhp.pl/pl/e/1139/chrzest-polski> [dostęp: 29.05.2022].

¹³² W micie rzekoma Wanda, rzekomo córka rzekomego króla Kraka, staje przed trudnymi wyborami w związku z rzekomą ofertą matrymonialną „Niemca”. Wszystko dzieje się ma w bliżej nieokreślonym momencie historii, najprawdopodobniej długo przed rządami Mieszka I, a więc w czasach, kiedy absolutnie nie może być mowy o Niemcach i Niemcach. Ponadto – abstrahując od nieumocowanego w żadnym ze znanych współcześnie źródeł kontekstu polityczno-społecznego legendy – zorganizowanie zbrojnej wyprawy mającej na celu podbój terenów odległych o setki, a może i ponad 1000 kilometrów (tyle wynosi w prostej linii odległość Krakowa od Magdeburga, Norymbergi, Kolonii, Akwizgranu i innych miast ottońskiego Cesarstwa Rzymskiego występujących w źródłach z czasów pierwszych Piastów) przy ówczesnym poziomie środków transportu, sieci dróg i przy uwzględnieniu przemieszczania się przez liczne terytoria niekoniecznie przyjaźnie nastawionych tubylców wydaje się od strony logistycznej niewykonalne. Ciekawie o sposobach odczytywania legendy o Wandzie pisze P. Sniadała w tekście: *Kim jest Wanda, co Niemca nie chciała? Próba reinterpretacji mitu o Wandzie zawartego w Kronice Polskiej Mistrza Wincentego zwanego Kadłubkiem*, „Napis” 2011, XVII, s. 227–235; https://rcin.org.pl/ibl/Content/53905/PDF/WA248_65632_P-I-2795_sniadala-kim.pdf [dostęp: 25.05.2022].

¹³³ Około roku 966 państwo Piastów sąsiedowało na zachodzie z organizmami państwowymi pogańskich plemion Słowian połabskich, ottońskie Cesarstwo Rzymskie nie może być utożsamiane z państwem Niemcy.

a jego następcą – Bolesław Chrobry – bratem i współpracownikiem cesarza. Większość władców z dynastii Piastów miała żony wywodzące się z terenów współczesnych Niemiec, stamtąd pochodziła także większość pierwszych „polskich” biskupów oraz setki tysięcy osadników, którzy od końca XII wieku zapraszani byli przez książąt śląskich, wielkopolskich, małopolskich czy mazowieckich w celu zasiedlenia i modernizacji rzadko zaludnionych obszarów. Wyolbrzymiane nieliczne konflikty bardzo często przedstawiane były/są w sposób instrumentalny i manipulacyjny – na przykład w atlasie historycznym dla szkoły podstawowej z lat 80. XX wieku w opisie mapy dotyczącej XI wieku stosuje się formy „najazd cesarza Henryka II na Polskę” (wymowa zdecydowanie agresywna) i „wyprawy Bolesława Chrobrego na Łużyce i do Kijowa” (mniejszy ładunek emocjonalny)¹³⁴. Dodać należy, że wspomniany konflikt spowodowany był najprawdopodobniej wyprawą wojenną Chrobrego w okolice Magdeburga w okresie interregnum po śmierci Ottona III. Inny przykład dotyczy Bolesława Krzywoustego, postrzeganego często wyłącznie poprzez antyniemiecki pryzmat wojny obronnej przeciwko Henrykowi V z 1109 roku (i najprawdopodobniej fikcyjnej bitwy na Psim Polu¹³⁵). Tymczasem konflikt ten spowodowany był sporami dynastycznymi Bolesława ze starszym bratem – Zbigniewem (a także najprawdopodobniej wcześniejszym militarnym zaangażowaniem Krzywoustego po stronie króla Węgier przeciwko Czechom), a kolejne lata jego rządów przynoszą liczne przykłady politycznej, dynastycznej, militarnej i chrystianizacyjnej współpracy z niemieckojęzycznymi sąsiadami. Kolejnym przykładem mitu jest obarczanie polskich monarchów pochodzących z saksońskiego rodu Wettynów odpowiedzialnością za rozbiory Polski – bez uwzględniania specyficznych, anachronicznych warunków politycznych ówczesnej Rzeczypospolitej i z pominięciem licznych mniej lub bardziej udanych prób modernizacyjnych z tego okresu.

Przy tematyce historycznej nauczyciel może także spróbować w przystępny, adekwatny do wieku uczniów sposób wytłumaczyć przyczyny dojścia Hitlera do władzy, na przykład odejście od zasad demokracji w Niemczech, niebezpieczeństwo populizmu i manipulacje podczas kampanii wyborczych oraz pokazać, że przed dojściem do władzy 30 stycznia 1933 roku NSDAP nigdy nie zdobyła większości głosów – maksymalnie było to 37,4% w lipcu

¹³⁴ *Nasza ojczyzna. Atlas historyczny dla klasy IV*, Wrocław 1983, s. 3.

¹³⁵ Współczesny Bolesławowi Krzywoustemu Gall Anonim w opisie wojny z 1109 r. obszernie relacjonuje obronę Głogowa, wspomniane przez kronikarza zdawkowo wydarzenia z okolic Wrocławia nie wskazują natomiast na to, aby miała tam miejsce jakokolwiek wielka bitwa. Istniejący mit jest najprawdopodobniej efektem fantazji autorów późniejszych źródeł.

1932 roku¹³⁶, a w III Rzeszy istniała liczna, choć rozproszona opozycja anty-hitlerowska¹³⁷.

Innym – zdecydowanie ciekawszym dla starszych grup uczniów – aspektem związanym ze stosunkami pomiędzy Polską a krajami niemieckojęzycznymi są wspomniane już zagadnienia związane ze współpracą gospodarczą czy rynkiem pracy. Dostępne w Internecie i stale aktualizowane dane stanowią tu bardzo dobrą bazę materiałową do ciekawych i pozytywnie motywujących prezentacji.

Ważnym aspektem jest podkreślanie złożoności i wielowymiarowości niemieckojęzycznego obszaru kulturowego: to nie tylko największy podmiot – Niemcy, ale także Austria, Szwajcaria, Liechtenstein i niemieckojęzyczne mniejszości etniczne w różnych państwach europejskich.

¹³⁶ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/275954/umfrage/ergebnisse-der-reichstagswahlen-in-der-weimarer-republik-1919-1933/> [dostęp: 27.05.2022].

¹³⁷ Miodek M., *Krzyżowa – miejsce pamięci i dialogu o oporze wobec totalitaryzmów* [w:] Skonieczny T. (red.), *(Nie)obecne dziedzictwo. Rozważania o kręgu z Krzyżowej*, Wrocław 2017, s. 45–58.

Literatura

- Antolak-Szymanski K. (red.), *Mediacje obligatoryjne*, Warszawa 2017.
- Barańczak S., *Ironia i harmonia. Szkice o najnowszej literaturze*, Warszawa 1973.
- Bauman Z., *Europa niedokończona przygoda*, Kraków 2012.
- Bauman Z., Obirek S., *O Bogu i człowieku. Rozmowy*, Kraków 2013.
- Białek M., *Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich nauczania*, „Lingwistyka Stosowana” 12/2015.
- Bieńkowska E., *Wiktyimizacja wtórna – niepożądany dodatkowy skutek procesu* [w:] Tabernacka M., Raszevska-Skałeczka R. (red.), *Mediacje w społeczeństwie otwartym*, Wrocław 2012.
- Błuszkowski J., *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Warszawa 2003.
- Bobrowicz M., *Mediacja. Jestem za*, Warszawa 2008.
- Bombicki M. R., *Encyklopedia Actus Purus*, Warszawa 1990.
- Byrska D., Gawkowski K., Liszkowska D., *Unia Europejska. Geneza, funkcjonowanie, wyzwania*, Wrocław 2017.
- Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004.
- Dahl, R., *O demokracji*, <https://koss.ceo.org.pl/koss-online/vii/2-demokracja-co-takiego>.
- Die Jugendstudie der Tui Stiftung, Was junge Europäer über Europa denken. Eine Studie von YouGov im Auftrag der TUI Stiftung*, <https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/05/Alle-Ergebnisse-der-Studie.pdf>.
- Dörnyei Z., *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge 2001.
- Dudak A., *Mężczyźni w zawodach sfeminizowanych – funkcjonujące stereotypy i ich konsekwencje w percepcji studentów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, t. 32, nr 4, Lublin 2019.
- Federczyk W., *Mediacja w postępowaniu administracyjnym i sądownoadministracyjnym*, Warszawa 2013.
- Gójska A., *Mediacje rodzinne*, Warszawa 2014.
- Grochowski G., *Stereotypy–komunikacja–literatura, Przestrzenie teorii 2*, Poznań 2003.
- Janion M., *Płacz generała*, Warszawa 2007.
- Jarosz D., *Uwagi o polskiej literaturze naukowej na temat stereotypów*, Wrocław 1991.

- Kalisz A., Zienkiewicz A., *Mediacja w sprawach gospodarczych jako narzędzie wspierające sukces w biznesie*, Warszawa 2020.
- Kałuski S., *Bliźny historii. Geografia granic politycznych współczesnego świata*, Warszawa 2017.
- Kapuściński R., *Podróże z Herodotem*, Kraków 2004.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2013.
- Karszniewicz-Mazur A., *Zapożyczenia leksykalne za źródła niemieckiego we współczesnej polszczyźnie*, „Germanica Wratislaviensia” LIX, Wrocław 1988.
- Kleban M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu*, 2015, <https://www.ore.edu.pl>.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, 2007.
- Korczak J., Lisowski P., Ostapski A., *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Wrocław 2020.
- Kościńska A., Lubiarski M., *Kryteria wyboru drugiego języka obcego na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna* [w:] Gabryś-Barker D., Kalamarz R., *Postrzeżanie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice 2020.
- Krasuski J., *Póki świat światem...*, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/poki-swiat-swiatem/>.
- Kusiak-Winter R., *Współpraca transgraniczna gmin Polski i Niemiec – studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2011.
- Lippmann W., *Opinia publiczna*, Kraków 2020.
- Maj Cz., *Stereotypy sąsiadów w polskiej opinii publicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K, Politologia” 2/3 1995/1996.
- Małuszyńska E., Gruchman B. (red.), *Kompendium wiedzy o Unii Europejskiej*, Warszawa 2005.
- Markowski A., *O stereotypach językowych nie niestereotypowo* [w:] tegoż, *Lepiej po polsku*, Warszawa 2019.
- Miodek M., *Ausgewählte Aspekte des Kreuzritter-Mythos in der polnischen Soziotechnik 1945-1989* [w:] Freise, Matthias / Kowal, Grzegorz (Hrsg.), *Die mythische Zeit der Moderne*, Dresden 2016.
- Miodek M., *Europa = Niemcy? Karta niemiecka w polskiej karykaturze prasowej o tematyce europejskiej w latach 1945-2012*, „Orbis Linguarum” 39/2013.
- Miodek M., *Krzyżowa – miejsce pamięci i dialogu o oporze wobec totalitaryzmów* [w:] Skonieczny T. (red.), *(Nie)obecne dziedzictwo. Rozważania o kręgu z Krzyżowej*, Wrocław 2017.
- Miodek M., *Niemcy. Publicystyczny obraz w 'Pionierze'/'Słowie Polskim' 1945-1989*, Wrocław 2008.
- Mucha J. (red.), *Realizacja zasady dobra dziecka w mediacjach w sprawach dotyczących wykonywania władzy rodzicielskiej i kontaktów*, Warszawa 2021.
- Nasza ojczyzna. Atlas historyczny dla klasy IV*, Wrocław, wyd. II 1983.
- Niekrewicz A. A., *Stereotypy narodowe i etniczne w memach internetowych*, „Język. Religia. Tożsamość”, (2(20)), Gorzów Wielkopolski 2019.
- Phillips T., *Prawda. Krótka historia wciskania kitu*, Warszawa 2020.

- Pleszczyński A./Zientara E., *Chrzest Mieszka I* (wywiad), <http://muzhp.pl/pl/e/1139/chrzest-polski>.
- Poszytek P., Smolik M., *Komentarz do podstawy programowej kształcenia ogólnego – język obcy nowożytny* [w:] „Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny”, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>.
- Romanowski A., *Polska, ojczyzna Niemców. Nauczyli nas pisać i czytać. Ofiarowali łacinę i chrześcijaństwo*, <https://wyborcza.pl/alehistoria/7,121681,27178163,polska-ojczyzna-niemcow-nauczyli-nas-pisac-i-czytac.html#s=BoxOpImg6>.
- Rosińska K., *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa 2021.
- Rosling H., Rosling O., Rosling Ronnlund A., *Factfulness: Ten Reasons We're Wrong about the World - and Why Things Are Better than You Think*, London 2019.
- Safjan M., *Prawo, wartości i demokracja*, „Chrześcijaństwo-Świat-Polityka” 1(5)/2008.
- Słownik etymologiczny nazw geograficznych Polski*, Warszawa 2003.
- Szczygieł M., *Láska nebeská*, Warszawa 2012.
- Słupnik T., *Narodziny demokracji w Grecji klasycznej w czasach reform Klejstenesa i Peryklesa*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis” 2017, t.19, Katowice 2017.
- Sikora A., *Spotkania z filozofią* [tu:] Hegel, czyli odyseja świadomości, Warszawa 2009.
- Stomma L., *Polskie złudzenia narodowe*, Warszawa 2015,
- Szwed R., *Tożsamość społeczno – kulturowa a stereotypy obcych etnicznie*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 30 (1), Lublin 2002.
- Śniadała, P., *Kim jest Wanda, co Niemca nie chciała? Próba reinterpretacji mitu o Wandzie zawartej w Kronice Polskiej Mistrza Wincentego zwanego Kadłubkiem*, „Napis” XVII (2011), https://rcin.org.pl/ibl/Content/53905/PDF/WA248_65632_P-I-2795_sniadala-kim.pdf.
- Tabernacka M., *Bezpośredni udział obywatela w kształtowaniu rozstrzygnięć władz publicznych w postępowaniu mediacyjnym w sferze administracji publicznej jako element funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego* [w:] Blicharz J., Boć J. (red.) *Prawna działalność instytucji społeczeństwa obywatelskiego*, Wrocław 2009.
- Tabernacka M., *Globalny kontekst prowadzenia mediacji i stosowania innych form ADR z perspektywy Europy i Europejczyków* [w:] *ADR: lokalne rozwiązania w kontekście globalnym = ADR: local solutions in a global context*, Wrocław 2021.
- Tabernacka M., *Mediacje – przeciwdziałanie podziałom w praktyce stosowania prawa* [w:] Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Wrocław 2013. dostęp elektroniczny: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/42211>.
- Tabernacka M., *Mediacje w postępowaniu administracyjnym: uwarunkowania aksjologiczne i prakseologiczne*, „Kontrola Państwowa” nr 3, 2018.
- Tabernacka M., *Mediator ponad podziałami* [w:] Tabernacka M. (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Wrocław 2013.

- Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2018.
- Tabernacka M., *Podmiotowość dziecka w mediacjach rodzinnych w sprawach dotyczących kontaktów i opieki* [w:] Mucha J. (red.), *Realizacja zasady dobra dziecka w mediacji w sprawach dotyczących wykonywania władzy rodzicielskiej i kontaktów*, Warszawa 2021.
- Tabernacka M., *Sprawiedliwość naprawcza w obszarze prawa administracyjnego* [w:] Korczak J. (red.), *Cywilizacja administracji publicznej: księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin prof. nadzw. UW dr hab. Jana Jeżewskiego*, Wrocław 2018.
- Tworek A., *Konsonantensysteme des Deutschen und des Polnischen. Fehleranalyse im Bereich der Perzeption und der Artikulation der deutschen Konsonanten bei Deutsch lernenden Polen*, Dresden/Wrocław 2006.
- Tybuchowska-Hartlińska K., *Demokracja bezpośrednia na poziomie lokalnym: Czy obywatele chcą partycypacji?*, „Preferencje Polityczne” 8/2014.
- Tyranowski J., *Prawo Europejskie. Zagadnienia instytucjonalne z uwzględnieniem Traktatu Amsterdamskiego*, Poznań 1999.
- Uziębło P., *Podstawy ustroju Grenlandii (wybrane zagadnienia)*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 1(17)/2014.
- Wrocławski Teatr Pantomimy im. Henryka Tomaszewskiego, „Zeszyt metodyczny do przedstawienia „Szkoła błaznów””, nr 1/2014, Wrocław 2001.
- Zawadzka D., *Kryzys motywacji w początkowej fazie akwizycji języka niemieckiego i propozycje rozwiązań* [w:] Gabryś-Barker D., Kalamarz R., *Postrzeżenie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice 2020.

Źródła urzędowe i empiryczne

- Komunikat z badań CBOS *15 lat członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, Nr 59/2019, s. 1, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_059_19.PDF.
- <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Polska-wsrod-najwiekszych-partnerow-handlowych-Niemiec-8274624.html>.
- https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Aussenhandel/Tabellen/rangfolge-handelspartner.pdf?__blob=publicationFile.
- <https://www.biznesfinder.pl/poradnik/nauka-i-edukacja/jezyk-niemiecki-na-rynku-pracy-w-polsce-20488>.
- <https://gerelis.pl/aktualnosci/niemiecki-na-rynku-pracy/>.
- <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/polska-dogonila-francje-w-rankingu-partnerow-handlowych-niemiec-w-eksporcie-jestesmy/svhk1ev>.
- https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_005_16.PDF.
- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/jezyk-obcy-nowozytny.pdf.

- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/275954/umfrage/ergebnisse-der-reichstagswahlen-in-der-weimarer-republik-1919-1933/>.
- <https://demotywatory.pl/4155896/Jezyk-niemiecki>.
- <https://www.dw.com/pl/nauka-niemieckiego-czyli-jak-podejść-do-kaktusa/a-58619648>.
- <https://www.dw.com/pl/niemieccy-turyści-coraz-chętniej-spędzają-urlop-w-polsce/a-42898060>.
- <https://www.dw.com/pl/polsko-niemieckie-partnerstwa-miast-nie-odchodzą-dolamusa/a-55248246>.
- https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers_pl.
- https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_pl.
- <https://www.europarl.europa.eu/poland/resource/static/files/kolorowanka.pdf>.
- <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pl/democracy-and-human-rights>.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6>.
- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>.
- https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-corner/learning-materials/match-flags_pl.
- <https://www.logos-tlumaczenia.pl/najpopularniejsze-jezyki-obce-w-polsce/>.
- <https://www.ore.edu.pl>.
- <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>.
- <https://www.otouczenie.pl/artykul/210/Licea-we-Wroclawiu>.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/demokracja;2554632.html>.
- https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5466/6/14/1/handel_zagraniczny_polska_w_swiecie.pdf.
- https://www.statistik.at/web_de/statistiken/wirtschaft/aussenhandel/hauptdaten/122762.html.
- <http://swaid.stat.gov.pl/SitePagesDBW/HandelZagraniczny.aspx>.
- <https://talentplace.pl/blog/dla-kandydatow/pracownicy-z-jezykiem-niemieckim-poszukiwani-na-rynku-pracy>.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_European_Union.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_European_Union#/media/File:Knowledge_of_German_EU_map.svg.
- <https://www.youtube.com/watch?v=MmbS2O-IVU8>.
- <https://zielonagora.naszemiasto.pl/gubengubin-bezgranicznie-polaczone/ar/c7-7405312>.

Publikacja *Dialog w Unii Europejskiej. Scenariusze zajęć dydaktycznych z zakresu komunikacji, mediacji, stereotypów i przeciwdziałania dezinformacji* jest ze wszech miar pożądana i bardzo przydatna na potrzeby przygotowania młodych Polaków do życia i funkcjonowania w dzisiejszym wielowymiarowo złożonym świecie.

Opracowanie zawiera interesujący i przydatny zbiór materiałów i zadań na potrzeby uświadamiania i rozwijania kompetencji społecznych młodych ludzi żyjących i działających w różnorodnych kontekstach komunikacyjnych wspólnoty europejskiej. Wszystkie materiały zostały przedstawione w formie scenariuszy zajęć dydaktycznych na potrzeby kształcenia młodych Polaków i równocześnie Europejczyków w zakresie znaczenia mediacji oraz roli Unii Europejskiej w kształtowaniu zasad współżycia i lepszego rozumienia podstaw demokracji.

Z recenzji prof. dr. hab. Romana Lewickiego



Uniwersytet
Wrocławski



Wydawnictwa Politechniki Wrocławskiej
są do nabycia w sprzedaży wysyłkowej:
zamawianie.ksiazek@pwr.edu.pl

ISBN 978-83-7493-205-9