



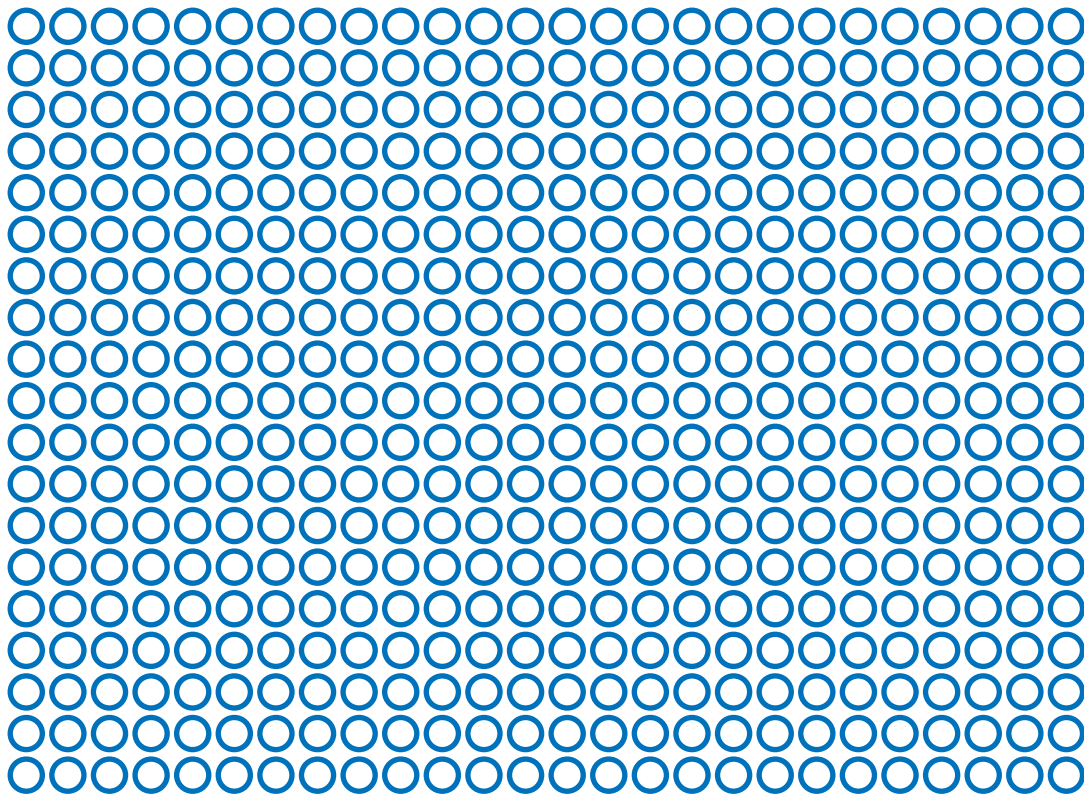
Porozmawiajmy
Europejskie debaty
o wartościach

Tekst stworzony w ramach projektu Fundacji Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego „Porozmawiajmy – Europejskie debaty o wartościach”. Projekt otrzymał dofinansowanie z Komisji Europejskiej w ramach Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego. Niniejsza publikacja odzwierciedla wyłącznie poglądy autora, a Komisja i Narodowe Centrum Kultury nie może ponosić odpowiedzialności za wykorzystanie zawartych w niej informacji.



Spis rzeczy

Wstęp	5
Bella Szwarzman-Czarnota	
„Tikun olam”	6
Icchok Lejb Perec	
„Jeśli nie wyżej”	8
Barbara A. Markiewicz	
„O potrzebie wartości”	10
„O prawdziwych wartościach”	14
„Skąd wiemy, co jest dobre, a co złe?”	18
Arkadiusz Tomaszewski	
„Obcość”	22
„Lasy Brazylii”	26
„Normy a tolerancja”	29
Anna Klimowicz	
„Metoda dyskusji – Wstęp”	33
Dominika Cieślikowska	
„Scenariusze debat na temat kontekstów wielokulturowości i wartościach europejskich”	41
O autorach	46



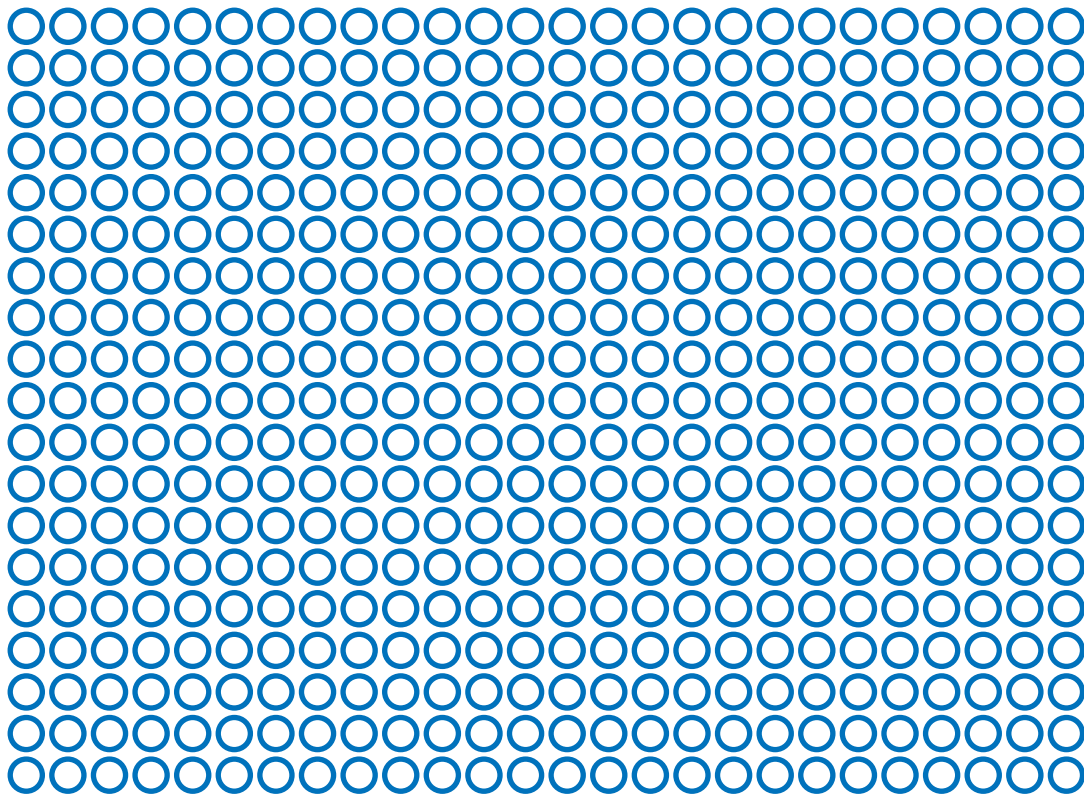
Porozmawiajmy – Europejskie debaty o wartościach

Podjmując ideę roku 2008, który został ogłoszony przez Komisję Europejską Rokiem Dialogu Międzykulturowego, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego jako oficjalny partner Narodowego Centrum Kultury włącza się w obchody ERDM poprzez realizację autorskiego Programu „Porozmawiajmy – Europejskie debaty o wartościach”. Celem programu jest propagowanie dialogu międzykulturowego i rozmów o wartościach, jako procesu umożliwiającego poprawę umiejętności funkcjonowania w środowisku, w którym współistnieją różne tożsamości kulturowe.

Oddajemy do Państwa ręk materiał, które są poszerzeniem wydanych już przez Fundację Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego tekstów omawiających podstawowe zagadnienia etyki żydowskiej. Niniejsza publikacja zawiera teksty dotyczące różnorodnych wartości, sposobu ich definiowania, jak i prowadzenia wokół nich dyskusji. Aby nauczyciele mogli jak najlepiej przygotować młodzież do prowadzenia rozmów o tak zwanych „Ważnych Sprawach”, zostały również opracowane specjalne scenariusze zajęć i wskazówki metodyczne. Równocześnie zachęcamy Państwa do korzystania z materiałów zamieszczanych na stronach internetowych www.pamiec.fodz.pl oraz www.dialog2008.pl. Wierzymy, że będą one pomocne w prowadzonych przez Państwa projektach oraz zainspirują Państwa do dzielenia się własnymi pomysłami, jak włączać młodych ludzi w dyskusję i jak pomóc im w odkrywaniu własnych poglądów i tego, jak one mogą być różnorodne.

Podjmując debaty o wartościach, miejmy świadomość otaczającej nas różnorodności, która jeszcze przed II wojną światową była integralnym elementem wielokulturowej Polski. Czerpanie z tej tradycji, gdzie światopoglądy, dylematy i perspektywy spotykały się ze sobą, czyli czerpanie z różnorodności, może stać się przydatną lekcją życia – pozwoli poszerzyć własną perspektywę, ułatwić rozmowę z Innym, dostarczy nowych argumentów.

Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego



Tikun olam

| Bella Szvarcman-Czarnota

Tikun olam jest jednym z najbardziej podstawowych pojęć judaizmu zarówno w jego wersji świeckiej, jak i religijnej. Choć tak ważne, jest dalekie od jednoznaczności. Na ogół tłumaczy się je jako naprawę świata. Tę naprawę jednak można pojmować na rozmaite sposoby. Można również się zastanawiać, o jaki świat chodzi – czy ten, tutaj, konkretny, fizyczny, namacalny, społeczny, czy też świat duchowy – w wymiarze jednostkowym bądź ogólnym.

Pojęcie *tikun olam* rozpowszechniło się za sprawą szesnastowiecznego mistyka i kabalisty żydowskiego Izaaka Lurii. Wywiódł on stwarzanie świata, opierając się na pojęciu *cimcum* (wycofywania się). Jego zdaniem stworzenie świata nastąpiło w ten sposób, że wypełniający całą możliwą przestrzeń Bóg – na mocy własnej woli – wycofał się nieco, ustępując swego miejsca Stworzeniu; postanowił sam siebie ograniczyć, zrezygnować z własnej pełni. W tym rozumieniu stworzenie świata było skutkiem miłosierdzia Bożego.

Następnie Bóg przystąpił do dzieła tworzenia poprzez wyemanowanie z siebie światła. Światło to wypełniło naczynia (*kelim*, nazywane też *sefirot*). Słabsze z tych naczyń nie wytrzymały naporu światła Bożego i popękały, tworząc skorupy (*kelim*), a iskierek światła rozproszyły się. W wyniku tego popękania, świat stał się niedoskonały, pojawiło się w nim zło. Temu złu ma zaradzić proces *tikun* – kosmicznej naprawy świata.

W sensie mistycznym naprawa ta ma się odbywać poprzez duchowe doskonalenie się, praktyki religijne, medytację. W połączeniu z realizacją dobrych uczynków, wypełnianiem

przykazań (*micwot*), proces ten ma doprowadzić do pozbierania rozproszonych iskerek Bożej świętości, scalenia pękniętych naczyń i doprowadzenie świata do postaci, sprzed katastrofy. Wedle Izaaka Lurii to pierwszy człowiek – Adam – miał tego dokonać, ale okazał się istotą z nadto grzeszną.

W tym procesie naprawy człowiek jest jak gdyby partnerem Boga, odpowiada na jego wezwanie. Jest to niezmiernie istotne i całkowicie odmienne od koncepcji, wedle której Bóg jest czymś niezmiennym, statycznym, wymagającym od nas pewnych konkretnych zachowań – nagradzającym jedne, a karzącym za inne.

W żydowskim świecie współczesnym terminu *tikun olam* używa się często bez świadomości tych mistycznych treści, ale po prostu jako zachętę do działań, jakie podjąć może każdy, aby uczynić świat lepszym w sensie etycznym.

Po raz pierwszy zastosowano termin *tikun olam* w odniesieniu do działań społecznych w 1950 roku. Można domniemywać, że stało się tak po przeżyciu pierwszego wstrząsu i żałoby spowodowanych Zagładą. Trzeba było na nowo organizować nie tylko życie duchowe, ale i społeczne. Stopniowo coraz więcej instytucji żydowskich podejmowało działania i opracowywało programy, odwołując się do tego właśnie pojęcia, a właściwie stało się ono hasłem – obok pojęcia *cedaki* (sprawiedliwości) oraz *gemilut chasadim* (miłosiernych uczynków).

Za pośrednictwem pojęcia *tikun olam* zdołano przekonać setki tysięcy Żydów, niezależnie od tego, gdzie mieszkają, że są oni odpowiedzialni za tropienie zła w świecie i czynienie świata lepszym. Żyjemy bowiem w świecie niedoskonałym, tylko nasze działania mogą ten świat naprawić.

A zatem, w pewnym sensie, pojęcie *tikun olam* ewoluowało – pierwotnie dotyczyło wszystkich przykazań, w ich mistycznym wymiarze. Obecnie zaś najczęściej ograniczone jest do przykazań mających charakter społeczny, dobroczynny.

Z *Opowieści chasydów* Martina Bubera

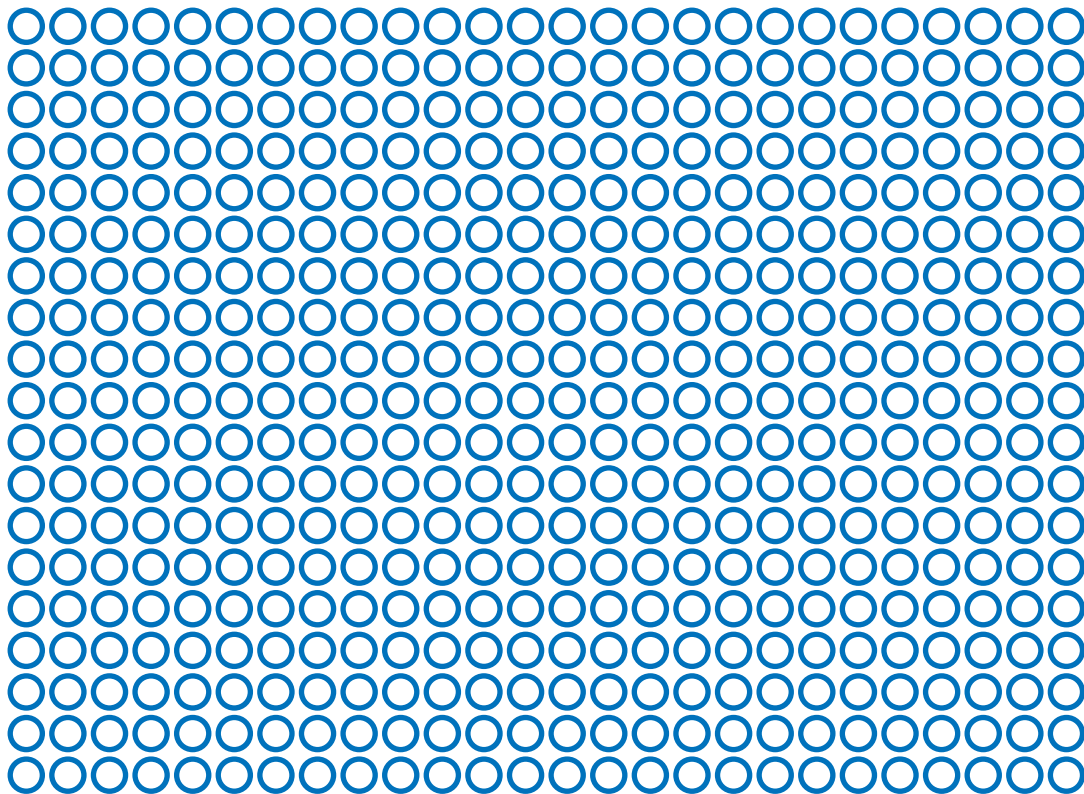
Rabi Szlomo z Karolina powiedział: „Kiedy chcesz wyciągnąć człowieka z brudu i błota, nie wyobrażaj sobie, że możesz stać w górze i ograniczyć się do podania mu pomocnej dłoni. Musisz zejść na sam dół, w brud i błoto. A wtedy chwycić go silnymi rękami i wraz z sobą wyciągnij w światło”.

Pewien uczeń zapytał rabiego Szelme z Nikolsburga: „Przykazano nam: Kochaj bliźniego jak siebie samego. Jakże mogę spełnić to przykazanie, jeśli mój bliźni wyrządza mi zło?”

Rabi odrzekł: „Należy to rozumieć w sposób właściwy. Kochaj bliźniego, jak tego, kim sam jesteś. Wszystkie dusze bowiem stanowią jedność; każda jest przecie iskrą Duszy pierwotnej i przenika wszystkie dusze, podobnie jak twoja dusza przenika wszystkie członki twojego ciała. Może się jednak zdarzyć, że twoja ręka pomyli się i ciebie uderzy; czy weźmiesz wtedy kij i uderzysz ją za to, że nie ma rozumu, powiększając jeszcze bardziej doznawany prze siebie ból? To samo dzieje się, kiedy wyrządzasz zło bliźniemu, który stanowi z tobą jedną duszę, lub kiedy twój bliźni, który stanowi z tobą jedną duszę, z braku rozumu wyrządza ci zło; jeżeli odpłacisz mu złem, sam zadasz sobie ból”.

Uczeń pytał dalej: Ale jak mogę kochać człowieka, który wyrządza zło wobec Boga?”

„czy nie wiesz – rzekł rabi Szelme – że Dusza pierwotna bierze swój początek z istoty Boga? Czyż więc widząc, że jedna z jej świętych iskier uwikłała się i już prawie dogasa, nie ulitujesz się nad nią?”



Jeśli nie wyżej

| Icchok Lejb Perc

Każdego piątkowego poranka, w porze modlitw pokutnych, rabin z Niemirowa znikał.

Nie było go nigdzie: ani w synagodze, ani w obu domach nauki, ani w minjanie. A już na pewno nie było go w domu. Jego drzwi stały otworem – każdy, kto zechciał, mógł wejść i wyjść; nikt nie okradłby przecież rabina. Jednak w domu nie było żywego ducha.

Gdzie się podziewał rabin? Gdzie powinien być? W niebie, oczywiście. Rabin ma mnóstwo pracy przed Strasznymi Dniami. Żydzi – niech ich Bóg błogostawi – potrzebują środków do życia, pokoju, zdrowia i zgodnych małżonków. Chcą być pobożni i dobrzy, lecz nasze grzechy są tak ciężkie, a stuoki Szatan przemierza wzrokiem całą ziemię wzdłuż i wszerz. O tym, co widzi, natychmiast raportuje, donosi, informuje. Kto może nam dopomóc, jeśli nie rabin?

Tak właśnie ludzie myśleli.

Lecz pewnego dnia pojawił się Litwak i wybuchnął śmiechem. Wiecie, jacy są Litwacy. Nie rozmyślają wiele o świętych księgach, choć zaczytują się Talmudem i prawem. Wskazuje więc Litwak ustęp w Gamarze, gdzie czarno na białym stoi, że nawet nasz Nauczyciel Mojżesz nie wstąpił do nieba za życia, lecz pogrzebany został metr pod ziemią. I kłóć się tu z Litwakiem!

Gdzie więc się podział rabin?

– To nie moja sprawa – odrzekł Litwak i wzruszył ramionami. Jednak po chwili zaczyna szukać odpowiedzi, jak to Litwak.

Tej samej nocy, tuż po wieczornych modłach, Litwak wkrada się do domu rabina, wślizguje pod jego łóżko i czeka. Będzie czekał całą noc i odkryje, gdzie znika rabin i co robi w trakcie modlitw pokutnych.

Kogoś innego zmógłby sen, lecz Litwak nie daje za wygraną; z pamięci recytuje cały traktat z Talmudu.

O świcie słyszy nawoływanie do modlitwy.

Rabin nie spał już od dłuższego czasu. Litwak słyszał go, jak zawodził przez okrągłą godzinę.

Każdy, kto słyszał zawodzenie rabina Niemirowa, wie, ile żalu za Izraelem, ile cierpienia zawierał każdy jęk. Serce mogło pęknąć, gdy się tego słuchało. Lecz Litwak jest jak z żelaza – słyszy i ani drgnie. Rabin – oby żył długie lata – leży na łóżku, a Litwak pod łóżkiem.

Wtem Litwak słyszy, że wszystkie łóżka w domu zaczynają skrzypieć, słyszy, że ludzie z tych łóżek wyskakują, mamrocząc po kilka żydowskich słów, polewając paznokcie wodą, waląc w drzwi. Wszyscy wyszli. Znów jest cicho i ciemno, tylko promień księżycowego światła przebija przez okiennice.

(Później Litwak przyznał, że gdy został sam na sam z rabinem, ogarnął go wielki strach. Pokrył się gęsią skórą, a korzenie jego pejsów kłuły go niczym igły. Błahostka: być sam na sam z rabinem w porze modlitw pokutnych! Lecz Litwak jest uparty. Zadygotał niczym ryba w wodzie i pozostał na swoim miejscu).

W końcu rabin – oby żył długie lata – wstaje. Najpierw robi to, co przystoi Żydowi. Następnie idzie do garderoby i wyciąga zawiniątko z ubraniami wieśniaka: płócienne spodnie, wysokie buty, płaszcz, filcowy kapelusz i długi, szeroki, skórzany pas nabity mosiężnymi ćwiekami. Rabin ubiera się. Z kieszeni jego płaszczka zwisa koniec ciężkiego wiejskiego sznura.

Rabin wychodzi, a Litwak podąża za nim.

Rabin zatrzymuje się po drodze w kuchni, schyla się, wyciąga z łóżka siekierę, wsuwa ją za pas i wychodzi z domu. Litwak dygoce, a jednak śledzi go dalej.

Stłumiony lęk Strasznych Dni spowija ciemne ulice. Raz po raz rozlega się krzyk z któregoś z minjanów odmawiających modlitwy pokutne lub z czyjegós łoża boleści. Rabin trzyma się skrajów ulic, podążając w cieniu domów. Przemyka od domu do domu, a Litwak za nim. Litwak słyszy dźwięk łomotania swego serca przemieszany z odgłosem ciężkich kroków rabina. Idzie jednak dalej i śledzi rabina aż do rogatek miasta.

A tuż za miastem stoi mały las.

Rabin – oby żył długie lata – wkracza do lasu. Po przejściu trzydziestu czy czterdziestu kroków zatrzymuje się przed małym drzewem. Litwak, opanowawszy zdziwienie, patrzy, jak rabin wyciąga siekierę zza pasa i uderza w drzewo. Słychać trzask i drzewo pada. Rabin tnie drzewo na kloce, a kloce na szczapy. Następnie układa je w stos i owija sznurem ze swej kieszeni. Zarzuca wiązkę drewna na plecy, wsuwa siekierę z powrotem za pas i wraca do miasta.

Zatrzymuje się w zaułku za małą, zniszczoną chałupą i stuka w okno.

– Kto tam? – Pyta przerażony głos. Litwak poznaje, że to głos schorowanej Żydówki.

– Ja – odpowiada rabin tonem wieśniaka.

– Kto „ja”?

Rabin ponownie odpowiada po rosyjsku: – Wasyl.

– Kim jesteś, Wasylu, i czego chcesz?

– Sprzedaję drewno, bardzo tanio. – I nie czekając na odpowiedź kobiety, wchodzi do chałupy.

Litwak wkrada się za nim. W szarym świetle wczesnego poranka widzi skromną izbę ze zniszczonymi, nędznymi meblami. Chora kobieta, odziana w łachmany, leży na łóżku. Skarży się z goryczą: – Kupić? Jakże mam kupić? Skąd biedna wdowa weźmie pieniądze?

– Pożyczę ci – mówi rzekomy Wasyl. – To tylko sześć centów.

– A jakże ci je zwrócę? – Pyta biedaczka, lamentując.

– Głupiaś – rzecze rabin z wyrzutem. – Jesteś biedną, schorowaną Żydówką, a ja jestem gotów dać ci trochę drewna. Jestem pewien, że za nie zapłacisz. Tymczasem ty masz tak wielkiego i potężnego Boga, a nie ufasz mu za sześć centów.

– A kto napali w piecu? – pyta wdowa. – Czy mam siłę, by wstać? Mój syn jest w pracy.

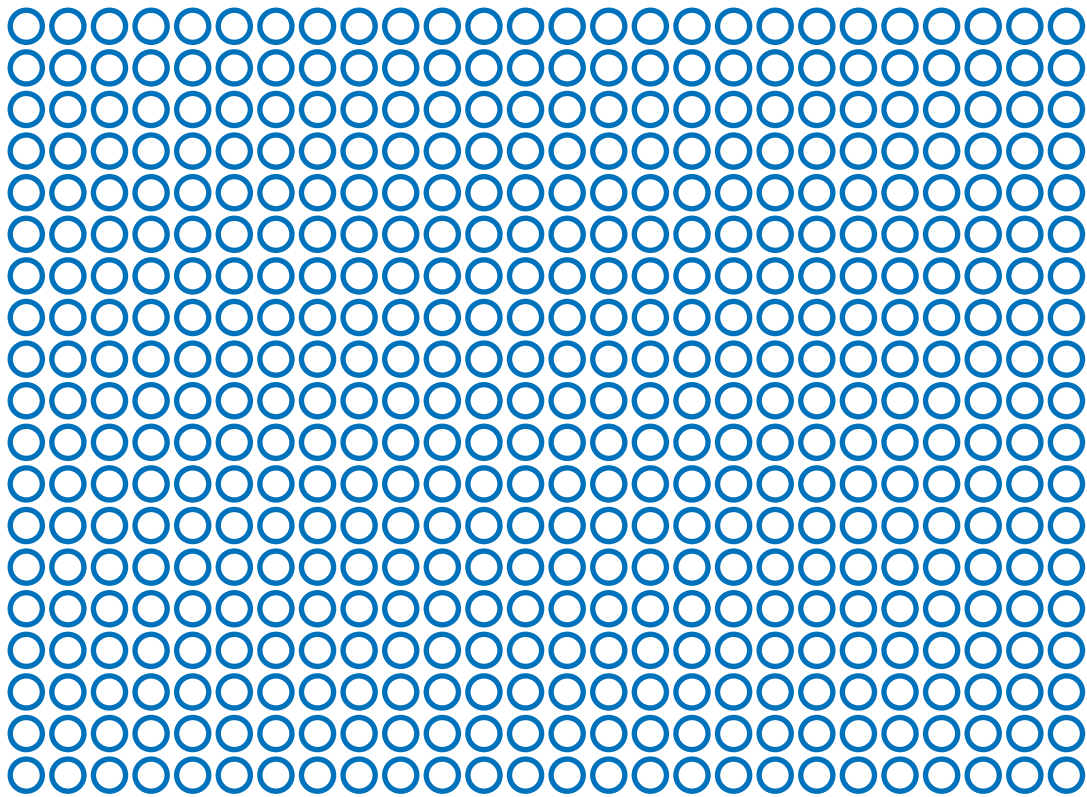
– Ja napalę w piecu – odpowiada rabin.

I kiedy rabin wkłada drewno do pieca, zaczyna recytować, zawodząc, pierwszy fragment modlitw pokutnych.

A gdy rozniecał ogień i drewno zapłonęło jasno, wyrecytował nieco weselej drugi fragment modlitw pokutnych. Po rozpaleniu ognia wyrecytował trzeci fragment i zamknął drzwi od pieca.

Litwak, który widział to wszystko, został uczniem rabina.

I odtąd, gdy któryś z uczniów opowiada o tym, jak rabin z Niemirowa wstąpił do nieba w porze modlitw pokutnych, Litwak już się nie śmieje. Dodaje tylko cicho: – Jeśli nie wyżej.



0 potrzebie wartości

Barbara A. Markiewicz

Dla większości ludzi wyrażenie „potrzeba wartości” jest z pewnością czymś tak zwyczajnym, jak na przykład wyrażenie „potrzeba ruchu” czy „potrzeba świeżego powietrza”. Niewielu zdaje sobie także sprawę, iż ma ono charakter historyczny i wyraża się w nim poczucie kryzysu, tak charakterystyczne dla współczesnej europejskiej kultury. Żeby to wyjaśnić i wskazać, na czym polega specyfika i wyjątkowość tego wyrażenia, dobrze będzie przyjrzeć się bliżej składającym się nań pojęciom, czyli pojęciu **potrzeby** i **wartości**. Kiedy bowiem je rozdzielimy, to od razu rzuca się w oczy, że pochodzą one z różnych porządków.

Potrzeby

Podstawowym punktem odniesienia pojęcia *potrzeby* jest **porządek biologiczny**. Potrzebom przypisuje się pierwszorzędną rolę przy wyjaśnianiu życia jako zjawiska biologicznego, gdyż pozwalają one wyjaśnić jego dynamiczny i aktywny charakter. Jeśli nawet naukom biologicznym nie udało się wypracować jednolitego sposobu rozumienia tego, czym są w ogóle potrzeby żywego organizmu, to ich przedstawiciele w większości zgadzają się, że potrzeba to coś, co napędza i motywuje organizm do działania. Potrzeby często także tłumaczone są jako popęd, instynkt, skłonność czy odruch. Ponieważ trudno byłoby zbudować jedną definicję potrzeby, spróbujmy zatem wyjaśnić je poprzez opis. Pierwszym elementem, który najtrafniej charakteryzuje potrzeby, wydaje się ich powiązanie ze stanem braku czegoś, i to czegoś, co uznane jest jako konieczne i niezbędne do

wypełnienia pewnych funkcji. Wśród nich wskazuje się przede wszystkim takie funkcje, jak:

- utrzymanie osobnika przy życiu,
- umożliwienie mu rozwoju,
- zachowanie gatunku,
- utrzymanie określonej roli społecznej czy przynależności do grupy.

Już z tego wstępnego opisu można się zorientować, że potrzeby występują we wszystkich obszarach życia – od poziomu indywidualnej, osobniczej egzystencji po poziom grupowy, czyli uspołecznienia. Ponieważ uruchamiają one życiową aktywność, stąd jako drugi ważny element opisu tego, czym są potrzeby, uznać należy wskazanie na ich znaczenie jako czynników „uruchamiających funkcję motywu”. Inaczej to właśnie **potrzeby uruchamiają wszelkie działania żywego organizmu, nadają im formę i określają cel.**

Jak wynika nawet z tak ogólnego omówienia, potrzeby mają dość zróżnicowany charakter. Dlatego, aby je uporządkować, wprowadza się różnego rodzaju podziały, z których najbardziej znany i popularny to podział na potrzeby podstawowe i pochodne. Przy czym przez (1) *potrzeby podstawowe* rozumie się takie, które służą do podtrzymania życia i są one związane z biologiczną strukturą organizmu, a także z jego indywidualną strukturą, wykształconą w trakcie rozwoju takiego organizmu; natomiast (2) *potrzeby pochodne* związane są z poszukiwaniem środków do zaspokojenia potrzeb podstawowych.

Warto się jednak w tym miejscu zatrzymać i zastanowić nad tym, czym tak naprawdę zajmowaliśmy się, rozważając pojęcie *potrzeby*. Z pozoru odpowiedź wydaje się oczywista: była to prezentacja pewnej wiedzy odwołującej się do wyników badań zebranych i przedstawionych głównie przez biologów w różnego rodzaju publikacjach. Dążąc dalej, należałoby także zauważyć, że była to prezentacja wiedzy o charakterze teoretycznym, której podstawę stanowią, w przypadku biologii, badania eksperymentalne. Inaczej, jeśli przedmiotem badań biologii jest samo życie, to mielibyśmy tutaj do czynienia z refleksją, namysłem nad tym, co o życiu stanowi. Dlaczego jednak jakaś grupa ludzi zajęła się badaniem fenomenu życia? Dlaczego w ogóle ludzie podejmują działania o charakterze poznawczym? Czy nie jest również tak, że tego rodzaju aktywność traktują oni jako swoją potrzebę? I czy w wypadku ludzi, a przynajmniej tych, którzy swoim celem życiowym czynią badania naukowe, tego rodzaju potrzeba nie przybiera czasami formy potrzeby podstawowej, gdyż zdarzało się, że dążąc do jej zaspokojenia, są gotowi poświęcić własne życie?

Odpowiedzi na tego rodzaju pytania nie znajdziemy jednak w obszarze biologii. Nie dotyczą one bowiem samego życia, ale tej jego szczególnej formy, jaka stała się udziałem ludzkiego gatunku. To właśnie ten gatunek cechuje specyficzny sposób traktowania własnych potrzeb. Właściwie można by uznać, że potrzeby pochodne zdominowały u człowieka potrzeby podstawowe. W jego wypadku poszukiwanie środków służących do zaspokojenia potrzeb podstawowych zostało powiązane z poznaniem, które z czasem samo zyskało rangę potrzeby podstawowej. Co więcej, dążenie do jej zaspokojenia zadecydowało o rozwoju ludzkości. Dzięki niemu rozwinęła się kultura i cywilizacja. I to właśnie do tego obszaru, który nie jest już obszarem życia-natury, lecz kultury przynależy pojęcie *wartości*.

Wartości

Samo pojęcie wartości stało się przedmiotem osobnych badań dopiero w wieku XIX, wtedy także pojawiła się osobna gałąź nauk humanistycznych, w tym filozofii, która zaczęła się nimi zajmować, czyli *aksjologia*. Wcześniej wartości stanowiły integralną część rozważań dotyczących ludzkiego życia, w tym głównie jego formy religijnej (np. najwyższe Dobro), poznawczej (Prawda), czy twórczej (Piękno). Również dopiero w XIX w. pojawiły się takie gałęzie nauki, które badały, w jaki sposób człowiek przekształcał historycznie swoje potrzeby podstawowe, nadając im nowe formy, które zaczął także rozpoznawać jako ważne i cenne, czyli wartościowe. Zawdzięczamy to głównie *etnologii* i *antropologii*, które badały m.in. jak i kiedy człowiek sporządził pierwszą broń do polowania, jak i kiedy obsiał pierwsze pole, jak i kiedy zaczął przetwarzać zdobytą w ten sposób żywność. Podobnie badano, w jaki sposób przetwarzanie żywności przekształciło się w wielką różnorodność kulinarnych przepisów i reguł zachowania się przy stole. Z trudem tylko rozpoznajemy w naszych obyczajach i wytworach, przekształconych i nasyconych wartościami w trakcie rozwoju kultury i cywilizacji, potrzeby podstawowe. Czy podziwiając dzisiaj wspaniałe zabytki architektury, jesteśmy świadomi, że sama sztuka budowania rozwinęła się z tak podstawowej potrzeby, jak potrzeba bezpieczeństwa i poszukiwania bezpiecznej kryjówki? Czy romantyczna miłość kojarzy się nam z potrzebą przedłużenia gatunku? I czy chcemy pamiętać, że to potrzeby wynikające z reguł rządzących przynależnością do grupy, przybrały u człowieka skomplikowaną formę relacji społecznych, które przejawiają się także jako porządek ideowy, prawny i polityczny?

Najbardziej fascynująca okazała się jednak sama ewolucja potrzeby poznania, która z czasem rozwinęła się u człowieka w potrzebę poznania świata i samego siebie, czyli w naukę i filozofię.

Potrzeba wartości

W procesie poznawania samego siebie, do czego przyczyniła się głównie filozofia, człowiek zdał sobie sprawę, że „ludzkie życie” to nie tylko wysiłek przeżycia, biologicznego trwania i przetrwania. Konieczny do jego określenia okazał również stanowiący o nim wysiłek ducha, którego najważniejszym wyrazem jest poszukiwanie *sensu życia*. Istnieje wiele sposobów rozumienia sensu życia, najogólniej można jednak powiedzieć, że polega ono na poszukiwaniu szczególnej *wartości życia*, nieredukowalnej do jego funkcji biologicznych. Już samo to poszukiwanie, jak podkreśla wybitny polski filozof analityczny, dominikanin Józef M. Bocheński (1902-1995), może nadać sens naszemu życiu. Według niego: *Zrozumienie wartości i siła potrzebna do ich urzeczywistnienia są tym, czego w życiu najbardziej dla ducha powinniśmy pragnąć*. Spośród wielu filozofów, którzy wypowiadali się na temat wartości i sensu życia, przywołałam tutaj właśnie Bocheńskiego, gdyż wydawałoby się, że człowiek wierzący nie musi się przejmować rozumieniem czy urzeczywistnieniem wartości. Zgodnie z każdą religią są one bowiem wpisane w strukturę świata jako dzieła bożego, obecne w nim jako ślad Boga. Jednak dla współczesnego filozofa, nawet tak głęboko wierzącego, jak Ojciec Bocheński jasne jest, że *wartości* w naszym życiu, nie są już dzisiaj czymś oczywistym i naturalnym.

Właśnie dlatego, że wartości nie wynikają już w sposób oczywisty z naszego ludzkiego sposobu zaspokajania potrzeb, że w procesie poznania zaczęliśmy podważać zarówno same wartości, jak i wyjątkowość naszego ludzkiego sposobu bycia, mógł się pojawić postulat *potrzeby wartości*. Sygnalizuje on bowiem głęboką przemianę, jaka dokonała się we współczesnej europejskiej kulturze, którą utożsamia się niekiedy z jej kryzysem zdiagnozowanym przez Fryderyka Nietzschego (1844-1800) poprzez hasło „przewartościowania wszystkich wartości”. Również głównie za sprawą Nietzschego wartości zostały zrównane z potrzebami na poziomie samego życia. Tym samym jednak pojawiło się niebezpieczeństwo, że tracą one swoją moc, staną się względne, ulegną relatywizacji. To człowiek został bowiem wskazany jako twórca wartości albo jako ten, kto może je dowolnie wybierać. Być może taka sytuacja twórcy czy klienta w magazynie wartości wydaje się komfortowa, jednak wiąże się ona z dość dużym *ryzykiem*. Kiedy bowiem wartości tracą swoje powszechne znaczenie, to każdy taki wybór wymaga indywidualnego uzasadnienia. I dokonujemy go w obecności innych równorzędnych uzasadnień, bo także odwołujących się do subiektywnych, indywidualnych przekonań.

Ryzyko, jakie kryje się w sytuacji sygnowanej przez wyrażenie „potrzeba wartości”, ma jeszcze jeden wymiar. Warto się bowiem zastanowić, co nam grozi i jak wyglądałyby nasz

świat, jeśli wartości sprowadzimy na ten sam poziom, na jakim funkcjonują biologiczne potrzeby i same potrzeby zaczniemy traktować jako wartości najwyższe.

Wyjaśnienia:

1. W polskim słowie potrzeba odnaleźć można rdzeń indoeuropejski, pochodzący od słowa *tarpati, tarpajati*, które znaczy „nasycać się”; rdzeń ten obecny jest także w greckim słowie *terpo, terpomai*, czyli „raduję się”.
2. *Aksjologia* (od gr. *axios* – ‘godny, cenny’ i *logos* – ‘słowo’, ‘nauka’) – nauka o wartościach, teoria wartości. Rozważania dotyczące analizy samego pojęcia wartości, podstaw etyki normatywnej (ustalającej zasady etyczne), a także badanie systemów i hierarchii wartości w innych naukach (np. aksjologia prawa).
3. *Etnologia*, czasem zamiennie z *etnografią* (od gr. *ethnos* – tłum, lud, rasa, plemię, naród) – nauka o początkach kultury, kierunkach jej rozwoju i zróżnicowaniu kulturowym.
4. *Antropologia* (od gr. *anthropos* – człowiek) – początkowo (np. u Arystotelesa) nauka o duchowo-moralnych aspektach człowieczeństwa; od XVI wraz z rozwojem badań anatomicznych utożsamiana z biologicznymi badaniami człowieka; w tradycji anglosaskiej zespół wszelkich nauk zajmujących się człowiekiem z porównawczego punktu widzenia; w obrębie filozofii rozważania dotyczące istoty człowieka, jego miejsca w świecie itp.
5. *Filozofia analityczna* – kierunek filozoficzny, który uznaje, że jedynym zadaniem i metodą filozofii jest analiza danego języka (filozoficznego, naukowego lub potocznego); w obrębie tego kierunku ważną rolę odegrali polscy filozofowie, reprezentujący tak zwaną „szkołę lwowsko-warszawską”.
6. *Ryzyko, społeczeństwo ryzyka* – termin spopularyzowany przez pracę niemieckiego współczesnego socjologa Ulricha Becka, podjęty jako temat rozważań także m.in. przez angielskiego filozofa społecznego A. Giddensa. Służy jako diagnoza kondycji współczesnego, postindustrialnego społeczeństwa, w którym nie obowiązują już dawne społeczne schematy (np. klasowe) i sposoby myślenia o rolach społecznych (np. o roli matki, ojca czy małżeństwa).

Józef M. Bocheński (1902-1995) – logik, przedstawiciel filozofii analitycznej; wybitny uczony, ale także żołnierz (brał udział w kampanii anty bolszewickiej (1920 r.) i jako kapelan w bitwie pod Monte Cassino 1944); polityczny doradca, ekspert w dziedzinie

marksizmu-leninizmu, współtwórca sowietologii; autor politycznych programów; po II wojnie światowej na emigracji włączył się aktywnie w intelektualną walkę z systemem sowieckim.

Fryderyk Nietzsche (1844-1900) – niepokorny filozof, który zrewidował i poddał krytyce podstawowy zespół wartości, stanowiących o kulturze europejskiej (filozofię grecką, chrześcijaństwo, filozofię nowożytną). Za najwyższą wartość uznał samo życie w jego twórczych przejawach („wola mocy”), czyniąc zasadniczym problemem filozofii konstrukcję jej nowego sensu, tworzenie nowych wartości.

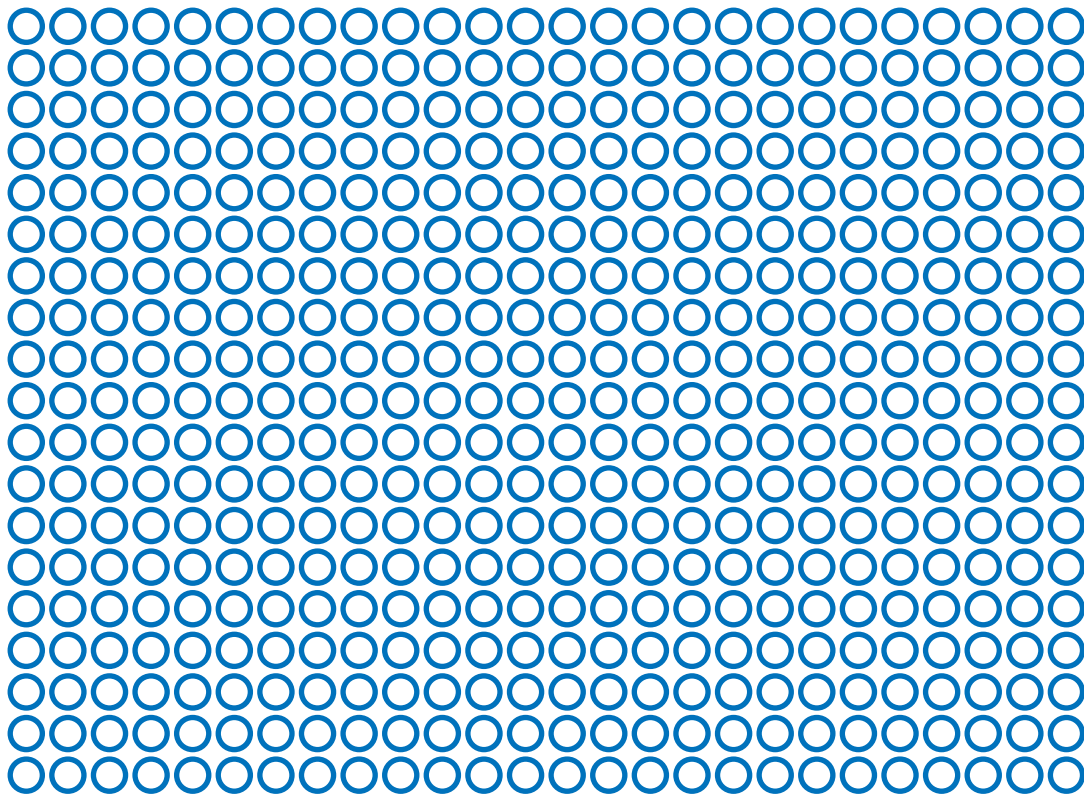
Propozycje lektury:

Henryk Elzenberg, *Wartość i człowiek*, Toruń 2005.

Władysław Stróżowski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

Konrad Lorenz, *Tak zwane zło*, Przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1972.

Desmond Morris, *Naga mała*, Przeł. T. Bielecki i in., Warszawa 1974.



0 prawdziwych wartościach

Barbara A. Markiewicz

Prawda i wartości

Z pewnością niewielu ludzi ma wątpliwości co do tego, że w życiu należy się kierować prawdziwymi wartościami, że tylko prawdziwe wartości zasługują na to, aby je poznawać, do nich dążyć, aby je chronić. Jednak wątpliwości pojawiają się już z pewnością, kiedy zaczniemy pytać, na czym polega prawda w odniesieniu do wartości i w jaki sposób możemy się o niej przekonać, albo jak odróżnić wartości prawdziwe od fałszywych? Na przykład, jeśli uznamy, że prawdziwą wartością jest czynienie dobra, wynikające ze współczucia dla bliźnich, albo harmonia w muzyce, to czy mniej prawdziwe będą takie wartości, jak np. przyjemność płynąca z pochwały otrzymanej za dobry uczynek, czy zadowolenie, jakie odczuwamy przy spożywaniu pysznego jedzenia? I do jakich wartości należałoby zaliczyć dysonans czy brzydotę, tak często przywoływane przez sztukę współczesną? Czy w ogóle wartości mogą odwoływać się do tego, co budzi w nas wstręt czy lęk, inaczej, czy wartości mogą być negatywne? I czy można o nich mówić jako o prawdziwych wartościach, czy byłyby to raczej wartości fałszywe? Tego rodzaju wątpliwości wskazują, że trudno dyskutować o wartościach w ogóle. Wydaje się, że jeśli chcemy wyłowić wartości prawdziwe, trzeba wartości w jakiś sposób uporządkować.

Istnieje wiele wzorów takiego porządku. Thomas Nagle, zastanawiając się nad wartościami, które mają wpływ na podejmowane przez nas decyzje, których wybór kieruje naszym działaniem, wyróżnia pośród nich m.in. WARTOŚCI UTYLITARNE I WARTOŚCI PERFEKCYJNE.

WARTOŚCI UTYLITARNE to takie, które służą głównie do zaspokojenia naszych potrzeb, stąd one same nie stanowią celu naszego działania i dlatego też traktujemy je instrumentalnie. WARTOŚCI PERFEKCYJNE natomiast to takie, które posiadają wartość wewnętrzną, są wartościowe same w sobie, i stąd także stanowią będą cele, do których dążymy. Ważne przy tym jest również i to, że **wartości użyteczne** mają przede wszystkim wartość jednostkową, zaspokajają nasze osobiste potrzeby. Dlatego można zaliczyć do nich zarówno dobra materialne, które służą nam do osiągnięcia takiej wartości, jak wygodne czy przyjemne życie (np.: samochód, mieszkanie, MP3), ale także takie wartości, jak np. dotrzymywanie przyrzeczeń, które cenimy, gdyż chcemy, aby inni wobec nas także dotrzymywali danego nam słowa. Natomiast **wartości perfekcyjne** będą miały znaczenie dla większej grupy ludzi, są także niejako bezosobowe. Wśród tych wartości Nagel wskazuje np.: odkrycia naukowe, twórczość artystyczną czy badanie przestrzeni kosmicznej. Jeśli nawet ten wzór uporządkowania wartości jest dyskusyjny, przecież także wskazane wartości perfekcyjne mogą być użyteczne, co nie neguje ich prawdziwości, gdyż prawdziwe, jak się wydaje, mogą być zarówno wartości użyteczne, jak i perfekcyjne. To naprowadza nas na pewien trop, który ułatwia ich zrozumienie. Po pierwsze, warto się zastanowić, jakie *relacje* zachodzą między tymi wartościami. Czy można wartości użyteczne i wartości perfekcyjne traktować jako równorzędne? Czy raczej jesteśmy gotowi rozważać je na różnych poziomach, dążąc do zbudowania pewnej hierarchii wartości? Jednym z możliwych sposobów stworzenia takiej hierarchii jest ułożenie wartości odpowiednio do poziomu ich ogólności: poczynając od takich, które są cenne i ważne tylko dla jednostki, i dochodząc do takich, które są ważne dla jak największej grupy ludzi, czyli ważne obiektywnie. Jak wiadomo, to właśnie *prawda*, która sama przecież jest najwyższą wartością, szczególnie w obrębie naukowego poznania, wyznacza swoisty obszar obiektywności, odpornej na subiektywne opinie. W ten sposób jako prawdziwe moglibyśmy potraktować te wartości, które miałyby wartość ogólną, powszechną, czyli inaczej *wartości uniwersalne*.

Wartości uniwersalne

Słowo uniwersalny wywodzi się z łacińskiego *universus* i znaczyło 'wszyscy razem, na raz', a także 'całość'. W formie rzeczownikowej jako *universum* nabrało znaczenia 'całości tego, co nas otacza', czyli 'wszechświata'. Przy czym należy pamiętać, że dotyczy to nie tylko całości tego, co jest aktualnie, ale także tego, czego już nie ma, bo przeminęło, jak również tego, czego jeszcze nie ma, bo dopiero powstanie. Jeśli zatem powiążemy słowo *uniwersalny* z pojęciem wartości, to oznacza, że *wartości uniwersalne* byłyby to

wartości ważne wszędzie, dla wszystkich i zawsze. Powinny one zatem być traktowane jako wartości na całej kuli ziemskiej, a nawet poza nią, przez wszystkich ludzi (a może nawet wszystkie istoty żyjące) i to nie tylko żyjące obecnie, ale i te, które już minęły, jak i te, które się dopiero narodzą. Na poziomie definicji sprawa wydaje się dość oczywista, jednak kiedy spróbujemy to skonfrontować z rzeczywistością, od razu widać, że będą kłopoty. Pierwszy wynika już z samego pojęcia wartości. W znaczeniu ogólnym, czyli jako pewnego zbioru, tego, co jeszcze w starożytności i w średniowieczu występowało egemplarycznie (po prostu jako Dobro, Prawda, Piękno), pojęcie wartości pojawiło się stosunkowo późno, bo dopiero w XIX w., i to za sprawą ekonomii. Do filozofii przeniesione ono zostało przez R.H. Lotzego (1817-1881) i zrobiło szybką karierę w naukach humanistycznych. Jednak to jego ekonomiczne pochodzenie w sposób szczególny ciąży nad nimi aż do dzisiaj.

Przypomnijmy, że dla ekonomisty wartość powiązana jest z towarem i ujawnia się dopiero w momencie wymiany towarów. Żadna rzecz nie ma zatem dla niego wartości jako taka, jeśli nikt jej nie potrzebuje. To również za sprawą ekonomii okazało się, że wartości istnieją w bardzo szczególnym obszarze, który powstaje dopiero wtedy, kiedy ludzie siebie nawzajem potrzebują, kiedy się zaczynają ze sobą liczyć. Jest to obszar komunikacji i porozumienia, który na podstawie wymiany powstaje jako to, co „pomiędzy” ludźmi, czyli po łacinie *inter-esse*, w potocznym odczuciu zredukowane do poziomu *interesów*. Wynika z tego, że wartości wymagają odniesienia do jakiegoś ustalonego wspólnie porządku norm i ocen, inaczej nie moglibyśmy ich jako wartość zidentyfikować.

Kto jednak miałby decydować o tym, które wartości są uniwersalne? Przecież nie możemy przeprowadzić referendum wśród całej ludzkości, nawet jeśli w naszych czasach, czyli w *czasach globalizacji* byłoby ono możliwe. Co więcej poddanie kwestii wartości uniwersalnych pod referendum sprawia, że tracą one swój uniwersalny charakter. Tym samym bowiem uznajemy, że źródłem ich obowiązywania są subiektywne, jednostkowe przekonania, bo tylko takie badać możemy w trakcie referendum. Tym samym natrafiamy na jeden z najtrudniejszych problemów związanych z kwestią wartości, czyli na problem źródła ich obowiązywania, który jest zresztą ściśle powiązany z kwestią sposobu ich istnienia.

Spór o wartości

Wśród licznych dyskusji, które toczą się na temat wartości, ta która dotyczy ich ważności i sposobu istnienia wydaje się podstawową. I chociaż angażujący się w ten spór przedstawiciele różnych dyscyplin prezentują na ogół jakieś pośrednie stanowiska to aby go zrozumieć, trzeba stanowiska te wyostrzyć i zredukować do podstawowej opozycji, dającej się sprowadzić do następujących twierdzeń:

- o wartości mają obiektywny charakter, istnieją niezależnie od tego, czy je jako wartości uznajemy, czy nie; są ważne niezależnie od nas i sposobu ich uznania;
- o wartości mają charakter subiektywny, istnieją tylko dla nas i tylko dlatego, że my je jako wartości uznajemy.

Te dwa skrajne stanowiska w pewien sposób ilustrują także historię naszego europejskiego sposobu myślenia, europejskiej kultury. W starożytności przyznawano wartościom obiektywne istnienie (Platon 427-347), łącząc je z koncepcją urzeczywistnienia idealnego porządku, w którym obowiązują „miara i proporcje”. W nowożytności, do czego walnie przyczyniła się filozofia Descartesa (1596-1650), zasadniczym punktem odniesienia takiego porządku stał się podmiot (Ja). W czasach współczesnych, głównie za sprawą *postmodernizmu*, kultu nadwrażliwości i oryginalności, podmiot ten nabrał wręcz cech indywidualnego twórcy, rozumianego także jako twórca wartości. Jak przyznają jednak sami europejscy filozofowie, doprowadziło nas to do dość niebezpiecznej sytuacji, w której trudno uzasadnić istnienie wspólnego świata i związanych z nim wartości. Odrzucenie wartości uniwersalnych i ich relatywizacja utożsamiane są także dość powszechnie ze współczesną kulturą europejską i traktowane jako dowód jej schyłkowości. Zauważmy jednak, że zagrożenia dla wartości wynikają z obydwu zaprezentowanych przez nas stanowisk w kwestii ich istnienia:

- o to, które głosi, że mają one obiektywny i uniwersalny charakter, jest skłonne do fundamentalizmu, który często przeradza się w terror jedynie prawdziwego systemu wartości;
- o to, które głosi subiektywny i relatywny charakter wartości, może doprowadzić do ich banalizacji (wszystko może być wartością) i urynkwienia (wartości stają się towarem).

Kiedy wgłębimy się w te skrajne stanowiska, to odkryjemy także, że obydwa naznaczone są wewnętrzną sprzecznością. Czy fundamentalizm, w imię obiektywnego systemu wartości prawdy, nie musi odwoływać się do subiektywnego przekonania, aby każdy taki system zaakceptował? Czy subiektywizm z kolei nie musi założyć, że indywidualna akceptacja wartości jest właśnie czymś, co ma charakter powszechny?

Wskazując zagrożenia czy argumentacyjną słabość obu tych skrajnych punktów widzenia, nie chciałabym jednak podważać wagi samego zagadnienia prawdziwych wartości. Tym bardziej, że wspomniany tutaj podmiotowy punkt widzenia kultury europejskiej stał się fundamentem zespołu tych wartości, na których zbudowano prawa człowieka i obywatela. W licznych sporach, które toczą się wokół tych praw, i w których wskazuje się na ogół na ich ograniczony właśnie do kultury europejskiej charakter i chęć dominacji tej kultury, za ich sprawą nad innymi, nawet ich najwięksi przeciwnicy nie mogą jednak zaprzeczyć, że takie spory możliwe są jedynie na gruncie zawartych w nich wartości. Najważniejsza z nich, oparta na poszanowaniu godności człowieka jako wartości, pozwala postrzegać także to, co ludzi różni i sprawia, że mogą ze sobą na ten temat rozmawiać. Jak zauważył hiszpański współczesny filozof Fernando Savater, rozmowa zrównuje tych, którzy w niej biorą udział. Nie znaczy to, że wszystkie wygłaszane opinie są dobre, ale wszystkie powinny być wzięte pod uwagę. Z doświadczenia wiemy także, że w rozmowie więcej znaczą takie zdania, które są lepiej uargumentowane i bardziej odporne na zastrzeżenia innych, bardziej przekonujące. Warto zatem zastanowić się, czy prawdziwą, a stąd jedynie uniwersalną wartością, nie jest dzisiaj właśnie owa otwartość na rozmowę, która wprawdzie nie obiecuje osiągnięcia jedynej i ostatecznej prawdziwej wartości, ale pozwala mieć nadzieję, że do jakiejś wspólnej prawdy o nas samych będziemy się zbliżać.

Objaśnienia

Globalizacja – termin określający proces coraz większej współzależności, w skali ziemskiego globu, głównie w wymiarze ekonomicznym, ale także politycznym, kulturalnym i społecznym, państw, grup, a nawet jednostek, charakteryzujący nowy etap rozwoju dokonującego się pod wpływem nowoczesnych technologii, w tym przede wszystkim rewolucji w obszarze informacji i komunikacji (Internet).

Kosmopolityzm (od gr. *kosmos* – świat, wszechświat i *polites* – obywatel) – w starożytności (cynicy, stoicy) określenie poglądu tych, którzy nie chcieli pozostawać tylko obywatelami swojego polis (państwo-miasto) i czuli się obywatelami świata; współcześnie traktowany jako podstawowa ideologia czasów globalizacji, jej zasadnicze tezy sformułował Ulrich Beck w formie *Manifestu kosmopolitycznego* (1998).

Postmodernizm, ponowoczesność – termin początkowo wykorzystywany w obszarze badań literackich nabrał z czasem znaczenia określonego stylu w sztuce i sposobu myślenia w filozofii; krytyczny wobec nowoczesności, którą wywodzi od Descartesa i oświecenia; swoim głównym hasłem uczynił dekonstrukcję i rewizję (za Nietzschem) dotychczasowych wartości; jego reprezentanci to m.in. Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Zygmunt Bauman.

Rudolf Hermann Lotze (1817-1881) – niemiecki fizjolog i filozof; zajmował się badaniami z zakresu psychologii i filozofii religii; główne dzieło: *Mikrokosmos* (1856-8).

Thomas Nagel (ur.1937) – współczesny amerykański filozof, zwolennik filozofii analitycznej i z tego stanowiska podejmujący kwestie moralne; sam reprezentuje postawę „moralnego altruisty”.

Fernando Savater (ur.1947) – hiszpański filozof i popularyzator filozofii; publicysta, działacz polityczny i pisarz; profesor na uniwersytecie w Madrycie i San Sebastian; w 2000 r. przez Parlament Europejski uhonorowany *Nagrodą Praw Człowieka* im. Andrieja Sacharowa.

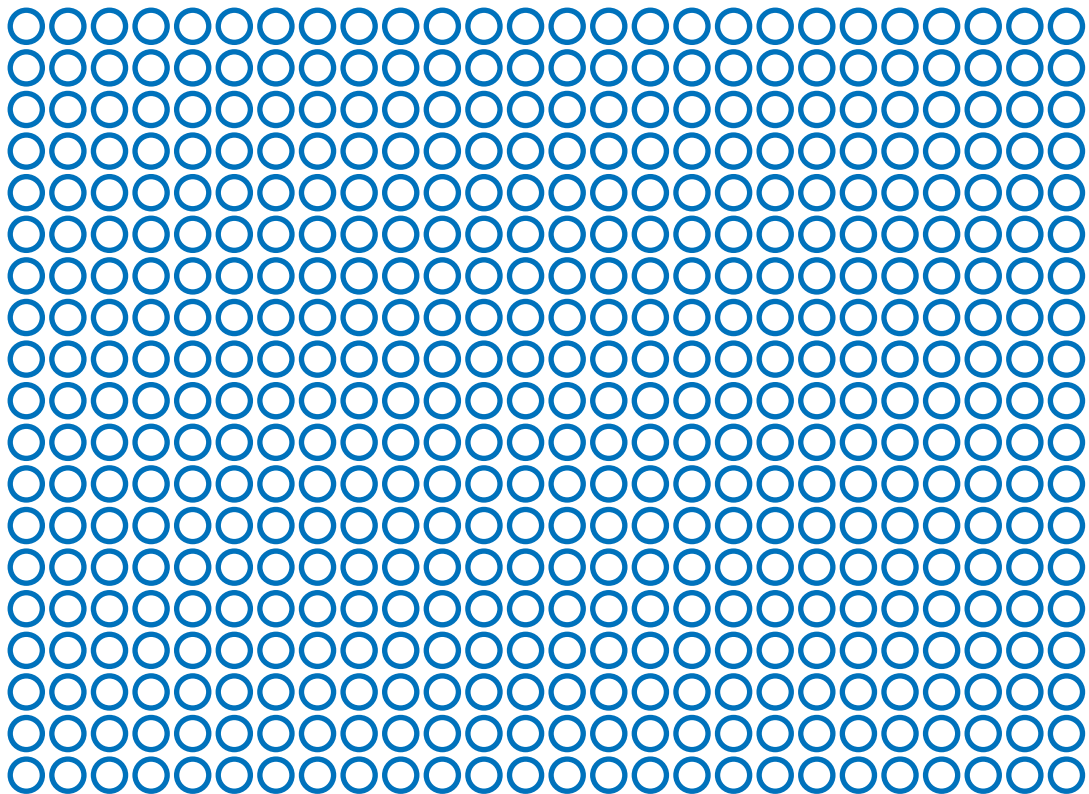
Propozycje lektury:

C. Van der Poel, *W poszukiwaniu wartości ludzkich*, Warszawa 1987.

F. Savater, *Proste pytania*, Kraków 2000.

M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990.

A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin 1998.



Skąd wiemy, co jest dobre, a co złe?

Barbara A. Markiewicz

Charakter wiedzy na temat dobra i zła

Pojęcia *dobra* i *zła* to pojęcia podstawowe w krainie wartości. Świadczy o tym i to, że mogą one zastępować wszystkie inne, gdyż te dają się do nich sprowadzić. Czy nie mówimy, że to jest „dobra książka”, kiedy chcemy podkreślić jej wartość literacką (estetyczną)? Czy kiedy kogoś chcemy pochwalić za znalezienie trafnego, prawdziwego rozwiązania równania matematycznego nie powiemy, że to jest „dobre rozwiązanie”? Podobnie każdy brak wartości wyrazić możemy, wskazując na zło. Zauważmy przy tym, że kiedy w ten sposób odwołujemy się do pojęcia *dobra* i *zła* nasza uwaga skierowana jest na sam przedmiot, który poddajemy ocenie. Sytuacja ulega jednak zmianie, kiedy ktoś, kogo przekonujemy, że coś jest dobre lub złe, nie podziela naszego sądu i zapyta nas o jego podstawę. Kiedy właśnie będzie chciał wyjaśnić, skąd wiemy, że to coś jest dobre lub złe.

W fachowym języku filozoficznym to pierwsze pytanie, ponieważ dotyczy tego, co jest, czyli *bytu*, określa się jako *ontologiczne*, natomiast drugie, które zwraca się do zasad poznania, będzie pytaniem *epistemologicznym*. W przypadku pytania o poznanie dobra i zła warto jeszcze wyjaśnić, na czym polega jego swoistość. Kwestie dobra i zła należą bowiem do szczególnego obszaru filozoficznych dociekań, który dotyczy zasad i sposobu naszego działania, praktyki. Jest to przedmiot wyjątkowy, gdyż nasze działania nie dokonują się w próżni, są określone głównie przez obecność innych ludzi, do nich także są kierowane. Nawet wtedy, gdy jak Robinson Crusoe, działamy na bezludnej wyspie, to

obecność innych ludzi wpisana jest już w schemat naszego zachowania, w sposób, w jaki o swojej sytuacji myślimy, i w jaki praktycznie próbujemy jej zaradzić, podejmując np. wysiłek rozpalenia ognia czy zbudowania najprostszyc narzędzi. To właśnie na podstawie wzajemnych relacji członków danej grupy, sposobu, w jaki się do siebie odnoszą, w jaki się ze sobą *o-bywają*, tworzą się określone wzorce takich zachowań, które jeśli zostają zaakceptowane i utrzymują się dłuższy czas, mogą przerodzić się w *obyczaj*, czyli *ethos* tej grupy. Takie utrwalone i ocenione pozytywnie obyczaje (*ethos*) stały się przedmiotem głównego działu filozofii praktycznej, który od czasów Arystotelesa (384-322 p.n.e.) określany jest jako *etyka*. I to w tym obszarze rządzą pojęcia dobra i zła. W ten sposób pytanie o to, skąd wiemy, co jest dobre, a co złe będzie pytaniem dotyczącym m.in. źródeł naszych przekonań na temat etycznego zachowania i skali ocen stosowanych do takich zachowań, ocen określanych także jako *normy moralne*.

Źródła wiedzy na temat dobra i zła

Podobnie jak w wypadku innych podstawowych kwestii filozoficznych tutaj także występują liczne rozbieżności i kontrowersje. Z jednej strony uznaje się, że tego rodzaju wiedza wynika z historycznie narosłego doświadczenia, stąd zmienia się i może być przedmiotem badań empirycznych. Według zwolenników tego poglądu, jeśli jakiś obyczaj, ukształtowany w obrębie danej grupy, np. rytuał związany z zachowaniem się średniowiecznych rycerzy, zapewniał jej sukces, tzn. pozwalał przetrwać i gwarantował tożsamość, to nabierał cech normy, często obwarowanej w postaci prawa (jak *Kodeks rycerski*). Zgodnie z tym ujęciem takie normy moralne należy traktować jako wytworzone przez ludzi, a ich przestrzeganie wynika z pewnej umowy, konwencji. Pogląd taki głosili w starożytności np. *sofści*, sprowadzając go także do zgrabnego aforyzmu, zgodnie z którym: „Miarą wszystkich rzeczy jest człowiek, istniejących, że istnieją nie istniejących, że nie istnieją”. W opozycji do tego stanowiska Sokrates (469-399 pne.) sformułował koncepcję uznającą absolutną wartość Dobra, twierdząc, że jeśli Dobro ma być miarą, to nie może być uzależnione od tego, co się nią mierzy. Przecież, kiedy chcemy dowiedzieć się np. ile waży dany przedmiot, to kładziemy go na wagę i używamy odważników, posiadających obiektywnie uznaną wartość. Zatem również przy ocenie naszego postępowania powinniśmy stosować miarę w stosunku do niego zewnętrzną i doskonalszą. Zgodnie z takim poglądem wiedza dotycząca dobra i zła jest niezależna od świata zewnętrznego i nabiera charakteru czysto intelektualnego. Tego rodzaju wiedzę człowiek mógł odnaleźć tylko w sobie samym, w swoim rozumie.

Od starożytności kultura europejska bardziej ceniła rozumność człowieka niż jego stronę uczuciową. Etyczny ideał *panowania nad sobą* wskazywał na konieczność rozumowego kształtowania naszej sfery uczuciowej, zmysłowej, którą łączono z nieznaną granicą pożądlivością i brakiem odpowiedzialności. Co nie znaczy jednak, że w ogóle ją lekceważono. Już także w starożytności różne szkoły filozoficzne (w tym przede wszystkim szkoła Arystotelesa) doceniły znaczenie zmysłów w procesie poznania. W nowożytności, szczególnie w Anglii w wieku XVIII, przez odwołanie się do zmysłów próbowano także wyjaśnić pochodzenie wiedzy dotyczącej dobra i zła. Jeden z głównych przedstawicieli ówczesnej *filozofii moralnej* David Hume (1711-1776), był przekonany, że „u podłoża wszystkich ocen i sądów moralnych leży zarówno rozum, jak i uczucie”. Źródłem zaś owego uczucia miał być specyficzny zmysł określany przez niego jako „zmysł moralny”. Zmysł ten, który miał charakter *zmysłu wewnętrznego* i stanowił „przyrodzoną i uniwersalną właściwość” ludzkiego gatunku, był dla Hume’a podstawą poczucia odpowiedzialności za nasze postępowanie. Dawał bowiem gwarancję, że istnieje związek między naszym działaniem, a jego skutkami. Czy to bowiem nie zmysły łączą nas ze światem? Dlatego także poznanie tego, co dobre, które staje się możliwe dzięki zmysłowi moralnemu można, zdaniem Hume’a, sprowadzić do przeżycia przykrości i przyjemności. Czyż bowiem, pytał Hume, oglądanie bohaterskich czynów nie sprawia nam przyjemności? I czy oglądanie aktów przemocy, ludzkiej podłości nie wywołuje w nas uczucia przykrości?

Wiedza o tym, co dobre i złe a natura człowieka

Jednak niezależnie od różnic w poglądach na temat źródeł pochodzenia tego rodzaju wiedzy, jak wiedza na temat dobra i zła, zwolennicy jednego (racjonalizm), jak i drugiego (empiryzm) rozwiązania tej kwestii, są zgodni co do tego, że sama ta wiedza jest czymś, co nas jako ludzi od innych stworzeń odróżnia. Tego rodzaju przekonanie przenosi jednak te rozważania na inny poziom teoretyczny, czyli na poziom antropologii filozoficznej, w obrębie której zasadnie może pojawić się pytanie, na czym właściwie polega nasze człowieczeństwo, inaczej pytanie o *naturę człowieka*. Zwróćmy przy tym uwagę, iż pytanie o naturę człowieka jest zarówno pytaniem o jego miejsce w świecie przyrodniczym, naturalnym, jak i próbą poszukiwania tych czynników, które nas z tego naturalnego środowiska wyprowadzają. Nie ma co także ukrywać, że poszukiwanie odpowiedzi na takie pytania jest obciążone wspomnianą już tutaj kontrowersją między zwolennikami racjonalizmu i empiryzmu. W tych koncepcjach natury ludzkiej, które odwoływały się głównie

do rozumności, odrębność ludzkiego gatunku przybierała formę pewnej wyższości, czy przewagi człowieka nad innymi istotami naturalnymi. Zwolennicy empiryzmu zwracają natomiast uwagę bardziej na to, co nas ze środowiskiem naturalnym łączy.

Filozofowie starożytni byli przekonani, że człowiek jest czymś doskonalszym niż inne stworzenia. To, co go od świata przyrodniczego, naturalnego odróżnia, to przede wszystkim możliwość poznania tego świata, do czego jest zdolny dzięki swemu rozumowi. Żeby to wyrazić, odwoływali się do pojęcia *logosu*. To wieloznaczne pojęcie pozwalało opisać takie cechy charakteryzujące ludzi, jak rozumność, zdolność poznania prawidłowości panujących w świecie i podporządkowania się nim, oznaczało przy tym także *mowę, język*. Do tego znaczenia odwołał się Arystoteles uznając, że człowiek jako jedyny obdarzony jest mową (*zoon logon echon*): „A mowa służy do określania tego, co pożyteczne lub szkodliwe, jak również i tego, co sprawiedliwe czy też niesprawiedliwe”. Przy takim ujęciu ludzkiej natury okazuje się, że źródłem naszej wiedzy na temat tego, co jest dobre, a co złe staje się komunikacja, rozmowa, dialog jako podstawa naszej wiedzy o innych ludziach, ich potrzebach, lękach i nadziejach. W nowożytności zwolennicy odrzucenia klasycznego sposobu myślenia rewidowali także tradycyjne rozumienie natury ludzkiej jako zespołu trwałych czynników, takich właśnie jak rozumność. Hume, podkreślając prymat nauki o człowieku, postulował, aby odwoływała się ona tylko do „doświadczenia i obserwacji”. Na tej podstawie, jak sądził, uznać można, że natura ludzka, polega na takich właściwościach, które ujawniają się w ludzkich działaniach. Warto jednak tutaj także wspomnieć o tego rodzaju propozycjach ujęcia natury ludzkiej, których twórcy, jak np. Kant (1724–1804) starali się przekroczyć opisywaną tutaj opozycję między racjonalizmem i empiryzmem. Wśród podobnych projektów usytuować można także ten przedstawiony przez włoskiego filozofa epoki renesansu Giovanniego Pico della Mirandolę (1463–1494). Według niego, człowiek ma zdolność, nadana mu przez Boga, aby sam określał czym jest, swoją naturę. Jak pisał Pico della Mirandola, przemawiając do człowieka z perspektywy Boga: „nie uczyniłem cię ani niebiańskim, ani ziemskim, ani śmiertelnym, ani nieśmiertelnym, abys sam w sposób wolny a godny siebie tworząc siebie, nadał sobie taki kształt, jaki zechcesz”. To w możliwościach samego człowieka pozostaje, czy będzie się degenerował do poziomu bestii, czy wzniesie się na poziom boski. Na tym właśnie polega dar wolności. Dlatego także warto się zastanowić, w jaki sposób człowiek ten swój dar potrafi wykorzystać, stawiając sobie zadanie poznania tego, co dobre i co złe.

Objaśnienia:

Empiryzm (od gr. *empeiria* – doświadczenie) – stanowisko lub kierunek filozoficzny, zgodnie z którym zasadniczą rolę w poznaniu odgrywa poznanie zmysłowe, doświadczenie.

Epistemologia (od gr. *episteme*-wiedza i *logos* – słowo, nauka) – nauka o poznaniu; termin wprowadzony do filozofii w XIX w. przez angielskiego filozofa Jamesa F. Ferriera, na wyróżnienie działu filozofii, zajmującego się teoretycznym aspektem poznania.

Etyka (gr. *ethikos logos* – nauka o obyczajach) – w Grecji słowo *ethos*, oznaczało pierwotnie obyczaj swoisty dla danej społeczności, który ujawniał się w działaniach, należących do niej jednostek; wraz z rozkładem pierwotnej społeczności rodowej jako *ethos*, zaczęto określać właściwy dla danej jednostki sposób postępowania, jej charakter i zwyczaje, które nie są wrodzone, lecz które nabywa ona przez przyzwyczajenie. Arystoteles nadał słowu *ETYKA* znaczenia wiedzy o działaniu człowieka, jego celach i miarach, którymi się go ocenia. Współcześnie przez etykę rozumie się filozoficzną i normatywną naukę o moralności, badającą czym jest dobro, powinność moralna, sumienie, odpowiedzialność itp.

Filozofia moralna (łac. *philosophia moralis*) – zaproponowane przez Cyncerona (106-43 p.n.e.) łacińskie tłumaczenie greckiej nazwy **etyka**. Szczególnie za sprawą przedstawicieli szkockiego oświecenia (m.in. Hume, Ferguson, Smith), uzyskała szerszy zakres niż etyka, stając się nauką społeczną badającą postępowanie ludzi w ogóle i sposoby jego wartościowania.

Natura (gr. *fysis* od *fyestai*, czyli rosnąć, rozwijać się, dojrzewać) – pojęcie wprowadzone przez starożytnych filozofów, którzy uznali, iż nasze poznanie nie dotyczy tylko pojedynczych przedmiotów, lecz jest zdolne do ujęcia ich w pewnym horyzoncie, jako pewnej całości; Arystoteles ograniczył pojęcie *fysis-natury* do tego, co samo z siebie powstaje i co jest niezależne od człowieka i przeciwstawił go temu, co zawdzięcza swoje powstanie człowiekowi, co sztuczne (*techne*). W tym znaczeniu to, co naturalne, niezależne od człowieka stało się także domeną nauk przyrodniczych. Z czasem przeciwieństwo tego, co fizyczne-naturalne i sztuczne, nabrało trochę innego wymiaru: obszar natury utożsamiono z przyrodą, natomiast świat stworzony przez człowieka zaczął być utożsamiany z jego kulturą, w której coraz większą rolę odgrywała technika.

Normy moralne (łac. *norma* – węgielnica wyznaczająca kąt prosty) – w sensie ogólnym wszelkie zasady moralne, także oceny (zdania wartościujące) oraz ich uzasadnienie;

w sensie ściślejszym zdania, które nie orzekają, czy dane postępowanie jest dobre, czy złe, ale wyrażają nakaz lub zakaz danego postępowania.

Ontologia (gr. *to on* – byt i *logos* – słowo, nauka) – rozważania na temat bytu, czyli *tego, o czym zasadnie można orzec, że jest*, wprowadził do filozofii Parmenides (ok. 540-470 p.n.e.), z czasem ta problematyka stanie się zasadniczą problematyką filozoficzną.

Panowanie nad sobą (gr. *sofrosyne*) – oznacza umiejętność osiągnięcia równowagi wewnętrznej, zdrowy rozsądek; w filozofii greckiej podstawowa cnota, mająca aspekt indywidualny, praktyczny w znaczeniu silnego charakteru, oraz ogólny, teoretyczny w sensie kategorii moralno filozoficznej, oznaczając mądrość i ogólny ład duszy.

Racjonalizm (łac. *rationalis* – rozumny) – stanowisko lub postawa uznające, iż w poznaniu pierwszeństwo ma wiedza pochodząca z rozumu (np. idee u Platona, czy pojęcia u Descartesa).

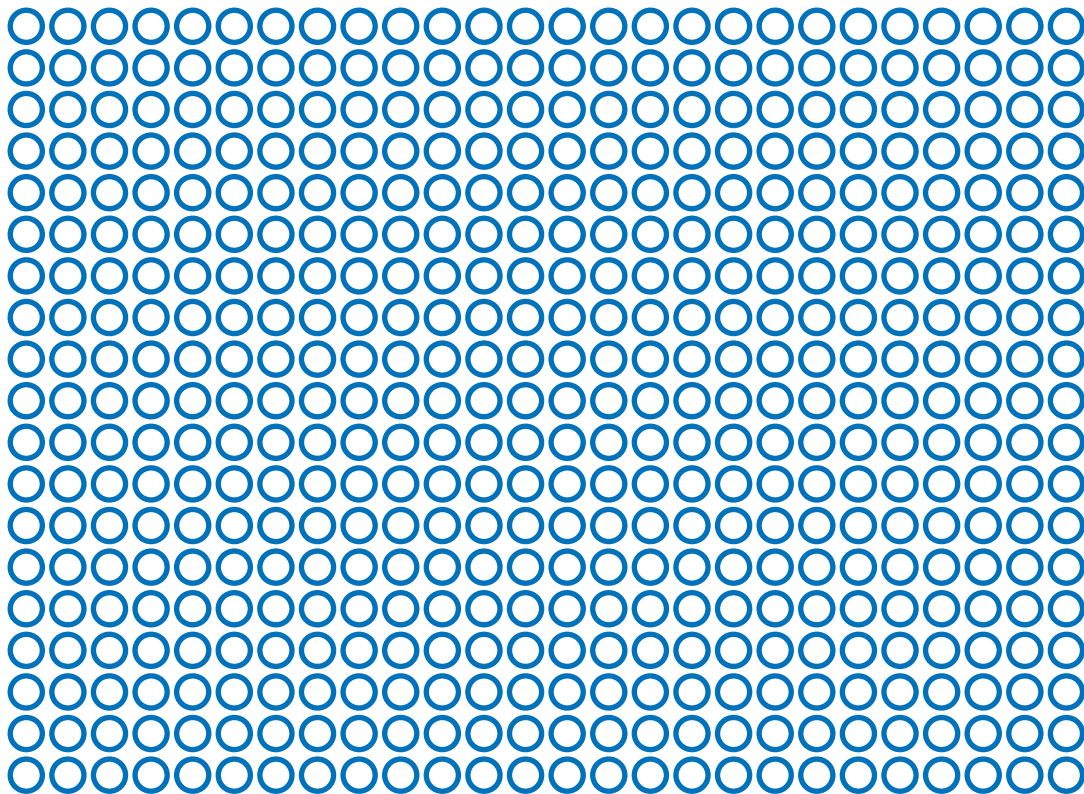
Zmysł moralny (ang. *moral sense*) – według przedstawicieli angielskiej filozofii moralnej wrodzona człowiekowi i niezależna od rozumu zdolność odróżniania dobra i zła, stanowiąca podstawę wyboru moralnego; czasami utożsamiana z sumieniem.

Propozycje lektury:

Alasdair MacIntyre, *Krótką historia etyki*, Warszawa 1995.

Ewa Podrże, *W kręgu dobra i zła. Wybór tekstów i opracowanie*, Warszawa 1992.

Maria Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985.



Obcość

| Arkadiusz Tomaszewski

My – nie my

Na przestrzeni dziejów ludzie zamieszkiwali zwarte wspólnoty, których mieszkańcy nie różnili się pod względem etnicznym bądź religijnym. Nawet jeśli sąsiednia wioska różniła się etnicznie, co się czasami zdarzało, to NASZĄ wioskę zamieszkiwali wyłącznie SWOI.¹ Prawdopodobnie ta obowiązywała do momentu ukształtowania się państw narodowych, państw zamieszkiwanych przez *obywateli*. Mieszkańcy wcześniejszych typów państw byli *poddanymi*. Jedną z cech odróżniającą bycie obywatelem od bycia poddanym jest świadomość obywatelska, postrzeganie siebie jako członka szerokiej, abstrakcyjnej wspólnoty państwowej. Abstrakcyjność wspólnoty była i jest wynikiem jej liczebności. O ile wcześniejsze struktury społeczne opierały się na poczuciu wspólnoty pomiędzy ludźmi znającymi się z imienia, wyglądu, powiązań rodzinnych, o tyle wspólnota państwowa jest wspólnotą wyobrażoną – istnieje poczucie więzi, solidarności, wspólnotowości pomiędzy ludźmi, którzy nie mieli ze sobą żadnego kontaktu osobistego. Zarówno wspólnoty wcześniejsze określane jako wspólnoty lokalne², jak i wspólnoty państwowe, wyodrębniając grupę własną, jednocześnie wskazują tych, którzy do wspólnoty nie należą. Ukształtowana grupa definiując siebie określa cechy własne w taki sposób, aby możliwy był proces *różnicowania*, a także na NAS i na NIE NAS. Proces ten jest charakterystyczny dla wszelkiego typu grup – nie tylko społeczności państwowych czy wspólnot lokalnych.³ W sytuacji, gdy rozważamy grupę państwową – społeczeństwo, ogół obywateli – wy-

znaczniki różnicujące mają charakter podstawowy – innymi słowy czynniki różnicujące stanowią najbardziej istotne cechy tożsamości jednostek: system wartości, język, wyznanie. Cechy różnicujące w takim wypadku mają istotne, wręcz kardynalne znaczenie dla jednostki.⁴ Cechy różnicujące grupę o charakterze państwowym są na tyle ważne, że jednostki są w stanie poświęcić dla nich, a w konsekwencji dla tejże wspólnoty, nie tylko wysiłek, swoją pracę, ale także, w sytuacjach szczególnych, własne życie.

Naród. Państwo

W historii Europy społeczeństwa⁵ państwowe przybrały charakter narodowy.⁶ Stąd możemy mówić o państwie narodowym, państwie, którego obywatele należą do pewnego, określonego narodu. Stąd mieszkańcami (obywatelami) Polski są Polacy, a Francji Francuzi. W pewnym sensie określenie czyjejs przynależności państwowej determinowało postrzeganie tej osoby jako mającej określoną narodowość.⁷ Przynależność państwa spłótła się z przynależnością narodową, i obie stały się, jeśli nie tożsame znaczeniowo, to z pewnością znaczeniowo zbliżone, a różnica pomiędzy nimi miała charakter raczej położonych akcentów niż samej istoty znaczenia.

Ukształtowane państwa postrzegane zarówno z zewnątrz, jak i od wewnątrz jako zamieszkiwane przez obywateli będących przedstawicielami jednego narodu, nie były nigdy narodowo homogeniczne.⁸ Wynikało (wynika) to z wielu przyczyn. Istotnym wydaje się tu zwrócenie uwagi na to, iż o ile granice państwowe mają charakter ostry, jasno i klarownie określony, to granice etniczne nie są tak wyraźne, a pogranicze jest szerokie i trudne, jeśli nie niemożliwe, do precyzyjnego wytyczenia – wymieszanie uniemożliwia wytyczenie granicy oddzielającej jedną grupę narodowościową od drugiej. Pewne obszary przypominały mozaikę narodowościową i nie było fizycznej możliwości wytyczenia ciągłej granicy – tak działo się na Kresach, gdzie ludność żydowska, polska, ukraińska czy białoruska zamieszkiwała wspólny obszar, w którym jedna wioska mogła być polska, druga ukraińska, miasteczko przede wszystkim żydowskie, a kolejna wioska ponownie polska. Inną przyczyną niehomogeniczności państw był fakt, iż państw jest (i było) wielokrotnie mniej niż narodów.⁹ Ponadto, granice państwowe w procesie historycznym kształtowane były nie tylko przez czynniki etniczne, ale także przez inne, np. siłę militarną. Na przestrzeni ostatnich wieków pojawiło się wiele różnych uwarunkowań, oprócz wymienionych powyżej, które wpłynęły na to, że państwa zamieszkiwały osoby należące do więcej niż jednego narodu.¹⁰ Podsumowując, **ukształtowane państwa o charakterze narodowym nie były jednolite etnicznie**. Struktura narodowościowa większości państw europejskich

w momencie, w którym zostało już ukształtowane państwo o charakterze narodowym, co miało miejsce na przełomie XIX i XX, opierała się na podobnym schemacie: istniała grupa narodowościowa określająca narodowy charakter danego państwa oraz grupy mniejszościowe. Grupa wyznaczająca narodowy charakter określonego państwa była zazwyczaj najbardziej liczna,¹¹ była grupą dominującą: stanowiła prawo, posiadała władzę, a także środki przymusu (wojsko, policję). Mniejszościowe grupy narodowościowe można podzielić na takie, które posiadały państwo macierzyste (tzn. istniało inne państwo, w którym ta grupa stanowiła większość i była grupą dominującą, np. Niemcy w Polsce) i na takie, które nie posiadały takiego państwa (np. Żydzi w Polsce przed II wojną światową).

Obcy

Ukształtowany pogląd, iż państwo ma charakter narodowy (a więc jednolity narodowościowo) kłócił się z rzeczywistością społeczną (brakiem jednolitości narodowościowej). Wraz z narastaniem w świadomości grupy dominującej postrzegania homogeniczności narodowej państwa jako wartości pozytywnej, kształtowało się postrzeganie innych grup jako swego rodzaju problemu wymagającego rozwiązania. Inne grupy narodowościowe stały się *obcymi*, a przestały być sąsiadami.

Wspólnota narodowa oparta jest między innymi na micie stanowiącym, iż MY jesteśmy *tu od zawsze*, a OBCY przybyli w dającej się określić przeszłości, w związku z czym nie są oni *tu u siebie*; to nie jest *ich miejsce* i w związku z tym MY mamy większe prawo do tego miejsca, a co za tym powinno iść, więcej praw w ogóle. Mit ten stoi w sprzeczności z rzeczywistością historyczną w dwojaki sposób. Przede wszystkim obcy w wielu wypadkach zamieszkiwali to miejsce od bardzo dawna, czasem ich obecność na danym terenie jest równie dawno datowana, jak obecność przodków grupy dominującej (w pewnym sensie także są *tu od zawsze*). Ponadto, co wydaje się bardziej istotne, w odległej przeszłości, o której mówi ten mit, nie istniała wspólnota narodowa, tak jak jest ona obecnie postrzegana. W rzeczywistości mit ten uprawomocnia dominujący charakter grupy większościowej, a **wyodrębnienie obcych, wynika z istnienia cech różnicujących** (tj. kultura, język, religia), a nie z historycznego prawa do określonej przestrzeni.

W takich okolicznościach grupa dominująca, chcąc osiągnąć stan przez siebie pożądaną, czyli homogeniczność narodowościową państwa, ma do wyboru dwie drogi: albo wchłonąć obcych (asymilacja), albo ich usunąć. Asymilacja to proces, w którym obcy upodabniają się do członków grupy dominującej (pod względem kulturowym, kodu zachowań, języka, religii, wyznawanych wartości). Obcy traci więc swoją tożsamość w *nadziei* uzyskania

tożsamości grupy dominującej, co często nie udaje się, między innymi dlatego, iż grupa dominująca pamięta o *rzeczywistej* przynależności narodowościowej asymilującej się jednostki, nawet wtedy, gdy pod każdym względem jednostka ta jest podobna do większości, a jedynym czynnikiem odróżniającym jest jej historia. Grupa dominująca może także usunąć obcych, co może przybrać formę wygnania z terytorium państwa, lub gdy to jest niemożliwe, zamknięcia obcych w tylko dla nich przeznaczonych enklawach (gettach) odgrodzonych nie tylko (i niekoniecznie) fizycznie, ale także społecznie (brak kontaktów towarzyskich, mieszanych małżeństw, przyjaźni itp.) od reszty społeczeństwa. W skrajnych przypadkach usunięcie może przybrać postać ludobójstwa.¹²

Ewolucja państwa. Obcość nie oparta na etniczności

Tragedia drugiej wojny światowej wynikała po części z chęci zbudowania społeczeństwa jednolitego narodowościowo. Zrozumienie tego przyczyniło się do późniejszego położenia nacisku na obywatelskość; narodowy charakter państwa stał się mniej istotny. Państwo ewoluowało w takim kierunku, w którym różnice narodowościowe, przynależność etniczna nie mogą być czynnikami wpływającymi na istniejące prawa i obowiązki każdego obywatela. System prawny (całkowite równouprawnienie) w pewnych sytuacjach jest sprzeczny z odczuciami i pragnieniami części społeczeństwa uznającej dominujące znaczenie grupy większościowej wraz z narodowym charakterem tej grupy. Bywa, że ta część społeczeństwa uznaje, iż pozostałe grupy narodowościowe to obywatele drugiej kategorii – *goście na naszej ziemi* – obcy.

Obcość etniczna nie jest jedyną formą obcości. Większość obywateli (w tym wypadku nie musi być to większość etniczna) może uznać, że pewne cechy, właściwości jednostek lub grup są sprzeczne z uznawanymi przez tę większość wartościami i w związku z tym uznać te jednostki lub grupy za niepełnowartościowe i skazać je na marginalizację społeczną, w sensie pełnionych funkcji społecznych, możliwości kontaktów społecznych, manifestacji swojej inności. Innymi słowy, większość może utworzyć dla tej wydzielonej grupy getto o charakterze społecznym, a nie fizycznym.¹³ Przykładem niech będzie w tym miejscu stosunek do homoseksualizmu. Jeżeli większość uznaje heteroseksualizm za wartość, a homoseksualizm za coś złego, tworzy się system, w którym homoseksualiści zostają zmarginalizowani społecznie: ich cecha wyróżniająca brana jest pod uwagę i wpływa na ich społeczne funkcjonowanie w sytuacjach, w których w rzeczywistości nie ma znaczenia (np. znalezienie pracy). Możliwość manifestowania różnicy jest ogra-

niczona (negatywna reakcja społeczna na widok mężczyzn, którzy idąc trzymają się za rękę), co w konsekwencji doprowadza do tego, że jest ona ukrywana.

W zależności od wartości uznawanych przez większość,¹⁴ cech konstytuujących obcość może być wiele, a co za tym idzie, grup obcych może być wiele.

Jednostka staje się obcym nie z własnej woli. To pozostała część społeczeństwa tak je klasyfikuje, a w konsekwencji, w szczególny sposób traktuje. Od obcości nie można uciec, jest nadawana z zewnątrz i z zewnątrz może być usunięta (ale i przywrócona). Obcość nie wynika z cechy czy cech jednostki, ale z wartości i znaczenia, jakie tej cesze czy cechom, nadaje społeczeństwo. W rzeczywistości więc obcy znajduje się w sytuacji tragicznej: nie może sobie pomóc, cokolwiek uczyni, nie zmieni to jego sytuacji; jedyną nadzieją dla niego są ci, którzy uczynili go obcym.

Zadanie:

Określ cechy wymienionych poniżej jednostek, które mogły być przyczyną zakwalifikowania ich do grupy obcych. Zazwyczaj cecha ta będzie określona w nazwie grupy – ale niekoniecznie!

Następnie wymyśl, jakimi jeszcze cechami mogła się charakteryzować ta osoba i jakie cechy mogły być zauważone przez pozostałych członków społeczeństwa.

Przykłady:

Samotna matka – cecha: posiada nieślubne dziecko; pozostałe cechy: jest miła, pracowita, gościnna.

Chory na AIDS, ateista, bezrobotny, Cygan, chory psychicznie, Żyd, homoseksualista, żebrak, muzułmanin.

Propozycje lektury:

Zygmunt Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

Zygmunt Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, Warszawa 1992.

Zygmunt Bauman, *Sen o czystości*, w: tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa, 2000, s. 11 – 34.

Zygmunt Bauman, *Jak stać się obcym i jak przestać nim być*; w: tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 35 – 67.

George Simmel, *Obcy*, w: tegoż, *Socjologia*, Warszawa 1975, str. 504 – 512.

¹ Od tej reguły istniały wyjątki.

² Takie, których członkowie znają się wzajemnie i których kontakty mają charakter osobisty.

³ Przykładowo: grupa wędkarzy, definiuje się jako: MY KTÓRZY ŁOWIMY RYBY, różnicuje się od grupy niewędkarzy, czyli TYCH, KTÓRZY NIE ŁOWIĄ RYB – NIE MY. Czynnikiem różnicującym jest tu fakt łowienia bądź niełowienia ryb.

⁴ W przeciwieństwie do cech konstytuujących grupę taką, jak przykładowa grupa wędkarzy.

⁵ Społeczeństwo, czyli już nie zbiór poddanych, ale zbiór osób, pomiędzy którymi występuje więź, grupa, która ma poczucie wspólnoty, współzależności i współodpowiedzialności. Poddany odpowiada przed swoim panem, członek społeczeństwa przed społeczeństwem jako całością, oraz przed każdym członkiem tego społeczeństwa.

⁶ Kształtowanie takiego społeczeństwa rozpoczęło się około XVI wieku (w zależności od państwa). Gwałtownie ewolucja społeczna w kierunku społeczeństwa o charakterze narodowym miała miejsce w wieku XIX i początkach XX.

⁷ Nie dotyczyło to wszystkich państw europejskich. Chociażby określenie „Szwajcar” oznaczało w zasadzie obywatela państwa szwajcarskiego, a nie przedstawiciela narodu szwajcarskiego; można jednak założyć, że przez lata *obywatele* Szwajcarii przekształcili się w *naród* Szwajcarów. Jednak ta uwaga wkracza w dziedzinę procesów narodotwórczych, w oczywisty sposób związaną z omawianym tematem, zbyt obszerną jednak, żeby w tym miejscu podjąć się jej dokładnego i szczegółowego omawiania.

⁸ Państwa narodowo homogeniczne to takie, których wszyscy obywatele należą tylko i wyłącznie do jednego narodu. W wielu państwach mniejszości etniczne stanowiły znaczny procent obywateli.

⁹ W chwili obecnej na całym globie jest około 200 państw, a narodów (narodowości) jest kilka tysięcy.

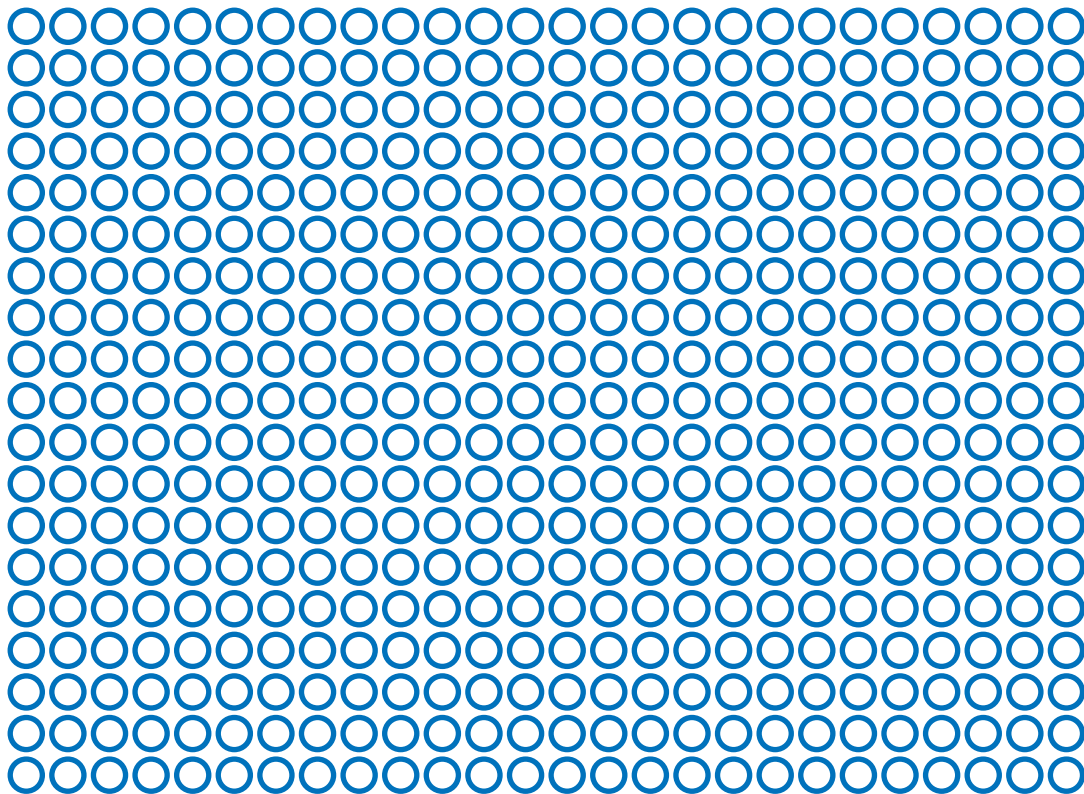
¹⁰ Ważne jest tu zaznaczenie, że sama przynależność narodowa, w wielu wypadkach, jest trudna do określenia.

¹¹ Ale niekoniecznie w skali regionalnej danego państwa.

¹² Które miało miejsce wtedy, gdy idea homogeniczności narodowej stała się bardziej istotna z punktu widzenia grupy dominującej niż inne wartości, np. nakaz moralny: „nie zabijaj”. Takie ujęcie ludobójstwa nie tłumaczy go – jest tylko jedną z wielu przyczyn, które do niego doprowadziły.

¹³ Ale także w pewnych sytuacjach są to fizyczne getta. Np. złodziej naruszający powszechnie uznaną normę „nie kradnij” osadzony jest w swego rodzaju getcie, jakim jest więzienie.

¹⁴ Oraz stopnia tolerancji tej większości.



Zrozumienie – Odpowiedzialność – Wspólny los – Spotkanie – Dialog

| Arkadiusz Tomaszewski

Lasy brazylii

Brazylia jest największym państwem Ameryki Południowej. Mieszka w niej pięć razy więcej ludzi niż w Polsce. Jest państwem o średnim dochodzie (w skali światowej), jednak o bardzo wysokiej różnicy w dochodach mieszkańców. Należy do grupy państw rozwijających się. Około 60% powierzchni Brazylii zajmują lasy – wilgotne lasy równikowe, często określane jako płuca Ziemi. Każdego roku jeden procent tych lasów jest wycinany. Eksploatacja lasów jest ważną gałęzią gospodarki Brazylii.

Brazylijskie lasy są ważnym elementem w ogólnosiwiatowym ekosystemie, jednym z najważniejszych. Dwutlenek węgla jest wytwarzany we wszelkich procesach technologicznych – począwszy od ogrzewania domów, poprzez transport, produkcję prądu, a na przemyśle kończąc. Wytwarzany jest także przez wszystkie żyjące zwierzęta, które aby mogły żyć, muszą oddychać, muszą mieć dostęp do tlenu. Lasy, w tym olbrzymie obszary leśne Brazylii, są ważnym ogniwem w przetwarzaniu dwutlenku węgla w niezbędny do życia tlen. Ten uproszczony, niemniej prawdziwy obraz sytuuje Brazylię jako kraj odpowiedzialny za funkcjonowanie planety. W pewnym sensie także za istnienie, a z całą pewnością za jakość życia.

Brazylijskie prawo do brazylijskich lasów

Czy Brazylia ma więc prawo wycinać swoje lasy? Czy w ogóle można mówić o lasach w Brazylii jako lasach *należących* do Brazylii?

Za produkcję dwutlenku węgla odpowiedzialne są kraje wysoko rozwinięte – Europa Zachodnia, Stany Zjednoczone, a także wielkie światowe gospodarki takie, jak chińska. Czy Brazylia ma ograniczyć swój dochód, zaprzestając wycinania lasów?

Europa budując swoją gospodarczą potęgę w XIX i przez większą część XX wieku, prowadziła rabunkową gospodarkę, korzystając ze wszystkich dostępnych zasobów naturalnych – nie oglądała się na zanieczyszczenie środowiska, a dymiące kominy były powodem dumy, a nie powodem zmartwień. Jednak osiągnęła już taki stopień rozwoju, że jej mieszkańcy potrzebują także zdrowego środowiska, potrzebuje komfortu – czystego powietrza, czystych rzek, zielonej trawy. Wzrasta świadomość ekologiczna, a jej efektem jest sprzeciwianie się degradacji lasów w Brazylii. Tylko dlaczego Brazylia nie ma prawa powtórzyć takiego modelu rozwoju, jaki funkcjonował w Europie – rabunkowej gospodarki zasobami naturalnymi?

Gdyby Brazylia zaprzestała wycinania lasów, straciłaby w wymiarze gospodarczym, a skorzystałaby na tym ludność krajów bogatych. Owszem, pewnie wzrosłyby ceny drewnianych podłóg z drewna egzotycznego sprowadzanego m.in. z Brazylii. Mieszkańcy krajów rozwiniętych, takich jak kraje Unii Europejskiej, mogliby jednak spać spokojnie. Świadomość, że spaliny z naszego samochodu, spaliny z samolotu, którym lecieliśmy tydzień temu, spaliny z elektrowni, dzięki której oglądamy telewizję, korzystamy z komputerów, pierzemy i chłodzimy się w upalne dni, są skutecznie przyswajane i przetwarzane w brazylijskich lasach, dałoby nam poczucie bezpieczeństwa

Ale Brazylia poniosłaby straty. Straciłaby gospodarka tego kraju. A wielka masa ludzi utraciłaby podstawy swojej egzystencji – ci ludzie zostaliby wrzuceni w wir walki o zaspokojenie najprostszych potrzeb – jedzenia, może blaszanego dachu nad głową – w imię komfortu, czystego środowiska dla ludzi z odległych krain, którzy mają ciepłe domy, pełne lodówki, samochody, klimatyzacje, którzy korzystają z samolotów, kształcą swoje dzieci.

Prawo bogatych do korzystania z bogactwa

Może zamiast zaprzestania wycinania lasów Brazylia powinna domagać się od bogatszych niekorzystania z samochodów, klimatyzacji, transportu lotniczego, niekorzystania z całego wachlarza wygod, na które bogate społeczeństwa pracowały, między innymi, niszcząc swoje środowisko naturalne?

Gdyby każdy z mieszkańców Ziemi produkował tyle śmieci, dwutlenku węgla i innych zanieczyszczeń, ile produkuje każdy mieszkaniec bogatych państw, świat byłby śmietniskiem, w którym życie byłoby straszne, powietrze nie nadawałoby się do oddychania, a wszyscy żylibyśmy, jeśli w ogóle, krócej.

„Na szczęście” większość ludności świata to biedacy, a biedacy nie mają czym zaśmieszać Ziemi.

Czy bogate kraje mają prawo wymagać, aby inne państwa dbały o bioróżnorodność, środowisko, pierwotne lasy, zważywszy, że u siebie w domu zniszczyły prawie wszystko, co było do zniszczenia? (las pierwotne w Europie są rzadkością).

Rozwój gospodarczy nie wymaga (przy obecnym, wysokim poziomie technologii) niszczenia środowiska w wymiarze, jaki miał miejsce we wczesnej fazie uprzemysłowienia. Jednak wszelkie działania przemysłowe, które zaturawiają środowisko w możliwie najniższym stopniu, są kosztowne. Na ogół im technologia bardziej ekologiczna, tym droższa. Większości państw na to nie stać. Czy oznacza to, że państwa bogate, a właściwie obywatele tych państw, powinny finansować wszelkie zachowania ekologiczne państw biednych? Czy MY zgodzimy się płacić za to, aby rodzina utrzymująca się z wycięcia lasu w Brazylii, znalazła inne, bardziej ekologiczne źródło utrzymania zapewniające godziwą egzystencję? Czy MY jesteśmy w stanie ograniczyć swoją wygodę, aby jakaś nieznana rodzina w Brazylii mogła normalnie żyć, mieszkać, uczyć się i nie żyć z niszczenia środowiska?

Nie tylko lasy, nie tylko Brazylia, nie tylko ekologia

Przytoczony przykład lasów brazylijskich jest czytelny i rozpoznawalny. Problem jednak dotyczy nie tylko Brazylii, nie tylko lasów i nie tylko ekologii. O Brazylii słyszał każdy, każdy wie, gdzie leży to państwo, słyszał o karnawale, piłce nożnej. Są jednak państwa nie tak

znane jak Brazylia, które borykają się z podobnymi, acz o wiele bardziej dokuczliwymi problemami (na ich tle Brazylia jest bardzo bogata), państwa, w których wyrąb lasów, czy inna, podobna, działalność jest podstawą egzystencji większości obywateli (W Brazylii większość obywateli czerpie dochody z innych źródeł niż wyrąb lasów). Problem ten, w szerszym ujęciu, wiąże się z tym, że w pewnym momencie historii ludzkości stało się jasne, że jesteśmy wszyscy od siebie uzależnieni, że nasze decyzje wpływają na życie ludzi, których nigdy nie widzieliśmy i nigdy nie zobaczymy. Okazuje się, że to, jakim jeżdżę samochodem i to, czy włączam latem klimatyzację, ma wpływ na człowieka, który mieszka ode mnie tysiące kilometrów i może nawet nie wie, że istnieje Polska, a może nawet, że jest coś takiego, jak Europa.

Powyżej postawiono kilka pytań, na które nie ma odpowiedzi zadowalającej wszystkich. Żadne rozwiązanie nie jest do końca dobre. Nie może, a właściwie nie powinno być tak, jak jest w tej chwili. Ale jak to zmienić i w jakim kierunku starać się prowadzić zmiany, tak aby wszyscy zyskali jak najwięcej i aby wszyscy stracili jak najmniej?

Wydaje się, że znalezienie rozwiązania może tkwić w *spotkaniu*. Niekoniecznie musi być to spotkanie twarzą w twarz. Równie istotne wydaje się *spotkanie mentalne*, czyli codzienne próby postrzegania nieznannej, anonimowej osoby jako osoby, która znajduje się wraz ze mną w sytuacji, gdy nasze drogi życiowe coraz gwałtowniej się splatają. Wraz z narastającym procesem współzależności jakość życia tej odległej jednostki jest uwarunkowywana decyzjami ludzi w różnych zakątkach globu. Jest to zależność wielokierunkowa – decyzje tej jednostki mają wpływ na jakość życia innych ludzi geograficznie znacznie od niej oddalonych. Spotkanie mentalne może przybrać formę *pamiętania* – świadomości wpływu, jaki ludzkie decyzje mają na los innych. Uświadomienie sobie wspólnoty losów, współzależności może przyczynić się do wykreowania współodpowiedzialności, która może być jedyną drogą pozwalającą znaleźć rozwiązania spraw, które wydają się nierozwiązywalne.

A zatem brazylijskie lasy SA i NIE są brazylijskie.

Zadania:

1. Zastanów się, a następnie przedyskutuj w grupie następujące zagadnienia:
 - a) Czy osoby jeżdżące samochodami spalającymi dużo benzyny, powinny ponosić jakieś dodatkowe koszty z tym związane? (nie tylko sam dodatkowy koszt benzyny).
 - b) Jaki masz pomysł na ograniczenie wycinania lasów tropikalnych? Pamiętaj, że od tej pracy zależy egzystencja wielu rodzin, a państwa, w których dokonuje się tego typu wyrębów, są zbyt biedne, aby mogły zapewnić swoim obywatelom inną pracę.

Wiele produktów wytwarzanych jest w fabrykach rozsianych po całym świecie. W różnych rejonach świata wytwarzane są części do tych produktów. Pomyśl o jakimś przedmiocie, z którego korzystasz. Sprawdź, gdzie został wytworzony (jako produkt końcowy), jakie materiały zostały do jego wytworzenia użyte, ile osób mogło być w jego wytworzenie zaangażowane i jak twoja decyzja o jego zakupie wpłynęła na życie innych ludzi i środowisko. Weź pod uwagę to, że nawet proste produkty mają bogatą historię, np.: plastikowa zabawka mogła powstać w Wietnamie z plastiku z Chin, wytworzonego z ropy z Arabii Saudyjskiej, a została zaprojektowana we Francji przez firmę z Kanady, a transportował ją statek holenderski; sprzedawca był Polakiem; samochód, którym jechała do Polski został wyprodukowany w Niemczech (z podzespołów z wielu krajów), i spalał norweską ropę naftową, itd.

A teraz zastanów się, co by było, gdybyś tej rzeczy nie kupił?

Propozycje lektury:

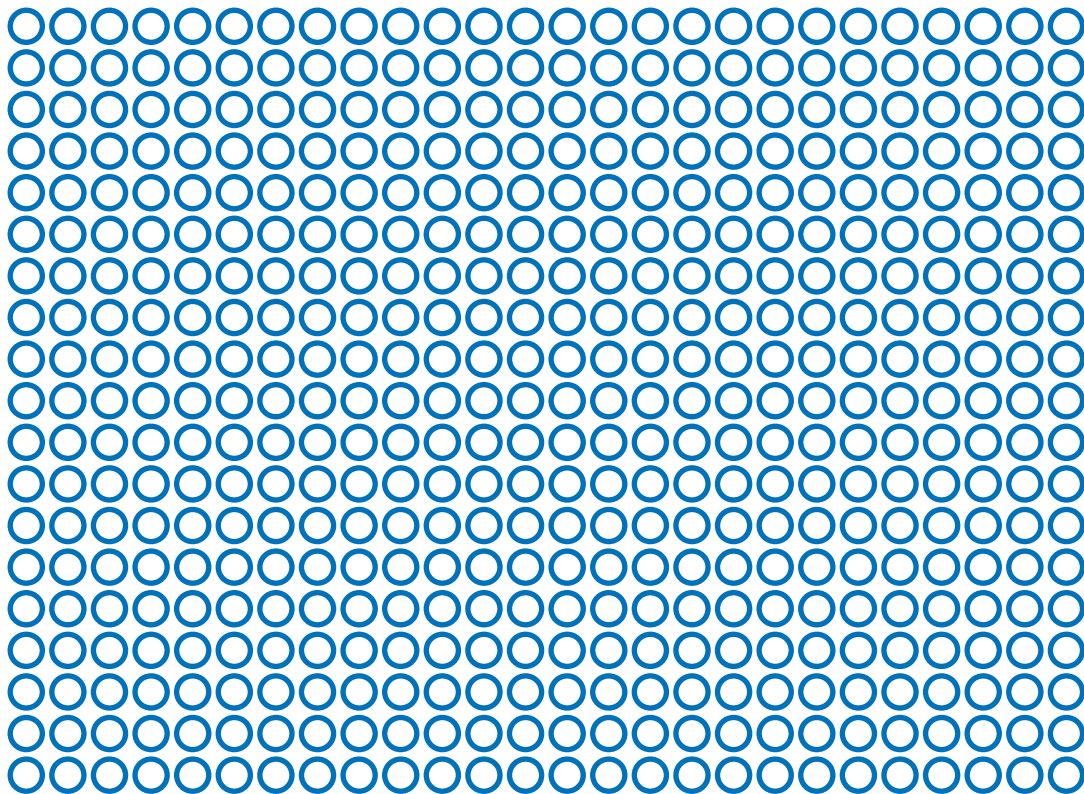
Zygmunt Barman, *Globalizacja*, Warszawa 2000.

Ewa Bogalska–Martin, *Wprowadzenie do teorii kulturowych uwarunkowań rozwoju gospodarczego*, w: „Ekonomia rozwoju”, red. naukowa Ryszard Piasecki, Warszawa 2007.

Małgorzata Burchard–Dziubińska, *Ekologiczne determinanty rozwoju gospodarczego*; w: „Ekonomia rozwoju”, red. naukowa Ryszard Piasecki, Warszawa 2007.

W szponach ryzyka. Z niemieckim socjologiem Ulrichem Beckiem rozmawia Jacek Żakowski, „Polityka” 25 czerwca 2005, nr 25 (2509), dodatek „Niezbędnik Inteligenta”.

Edmund Wnuk–Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Warszawa 2004.



Normy a tolerancja

| Arkadiusz Tomaszewski

Tolerancja a wartości

Tolerancja jest pochodną zróżnicowania. Trywialne zdanie „Ludzie różnią się między sobą” może mieć daleko idące społeczne implikacje. Część dostrzeganych różnic nie ma żadnych konsekwencji lub są one nieistotne. Kolor oczu może wpływać na to, jak się jest postrzeganym w kategoriach atrakcyjności, ale trudno sobie wyobrazić dyskryminację osób z zielonymi oczami właśnie ze względu na ten kolor. Jeśli jednak odmienność nie jest postrzegana jako fakt błahy, obojętny, gdy wiąże się z wyznawanymi przez daną osobę wartościami, normami, wzorcami zachowań, to osoba ta ustosunkowuje się do odnotowanej w drugiej osobie różnicy. W takiej sytuacji odmienność może być postrzegana jako coś dobrego, właściwego, lub też być uznana za stan niewłaściwy, szkodliwy, zły.

W związku z zauważaną różnicą jednostka może podjąć działania lub zaniechać je. Możliwe są więc następujące sytuacje:

1. Odmienność oceniana jest negatywnie, a jednostka dokonująca takiej oceny nie podejmuje w związku z tą różnicą żadnych działań.
2. Odmienność oceniana jest negatywnie, a jednostka dokonująca takiej oceny podejmuje w związku z tą różnicą działania, umożliwiające i ułatwiające istnienie odmienności.
3. Odmienność oceniana jest negatywnie, a jednostka dokonująca takiej oceny podejmuje działania przeciwstawiające się istnieniu odmienności.

4. Odmienność oceniana jest pozytywnie, a jednostka dokonująca takiej oceny, nie podejmuje w związku z tą różnicą żadnych działań.
5. Odmienność oceniana jest pozytywnie, a jednostka dokonująca takiej oceny, podejmuje działania umożliwiające i ułatwiające istnienie odmienności.
6. Odmienność oceniana jest pozytywnie, a jednostka dokonująca takiej oceny, podejmuje działania przeciwstawiające się istnieniu odmienności.

Jeśli w związku z istnieniem odmienności nie są podejmowane działania (przypadek 1 i 4) lub podejmowane są takie, które umożliwiają i ułatwiają istnienie odmienności (przypadek 2 i 5), mówimy o zjawisku tolerancji. W przypadku, gdy podejmowane są działania przeciwstawiające się istnieniu odmienności (przypadek 3 i 6), mówimy o braku tolerancji.

Działania, o których mowa, mogą przybierać różną formę: od deklaracji słownej, poprzez głosowanie w wyborach, udział w manifestacjach, działanie w organizacjach społecznych, zaniechanie kontaktu społecznego, aż do zachowań drastycznych.

W tak widzianej tolerancji dają się zauważyć dwa podstawowe komponenty: wartościowanie (czy odmienność jest pozytywna, czy negatywna) oraz zachowanie (działanie lub jego brak). W związku z tym można zauważyć, że istnieją cztery różne rodzaje tolerancji¹⁵, co jest tożsame ze stwierdzeniem, że tolerancja jest zjawiskiem niejednoznacznym.

Podejmowane działania mogą być zgodne z wartościowaniem odmienności (przypadek 3 i 5) lub mogą być przeciwstawne ocenie odmienności (przypadek 2 i 6). Zachowania zgodne z oceną są logiczną konsekwencją tej oceny, a inne czynniki mogą wzmacniać lub osłabiać skłonność do podejmowania działań. Gdy działania są niezgodne z oceną, musi wystąpić inny, nadrzędny czynnik, który przyczynia się do takiego zachowania. Czynnikiem takim może być wiele, m. in.: konformizm (dostosowywanie się do zachowań innych osób), prawo (działanie wiązałoby się z konsekwencjami prawnymi), uległość wobec nacisków zewnętrznych (np. rodziców, autorytetów), pragmatyzm (działanie skutecznie prowadzi do osiągnięcia innych, dodatkowych celów, np. polityk może głosić poglądy sprzeczne z jego własnymi poglądami, chcąc zdobyć większą liczbę głosów), obawa przed sankcjami społecznymi (nieprzychylność otoczenia, w związku z podejmowanym działaniem).

Takim czynnikiem może być też wyznawana norma czy uznana wartość, która jest nadrzędna w stosunku do dokonanej oceny. Gdy więc osoba wyznaje normę mówiącą, że każda dorosła osoba ma prawo nawet do takich działań, które tej dorosłej osobie szkodzą, to osoba wyznająca taką nadrzędną normę, może podjąć czynności umożliwiające innym

np. palenie papierosów (popierając wydzielenie specjalnego obszaru w firmie – palarni – w której można palić papierosy) pomimo tego, że sama uważa zwyczaj palenia za zły. Może też istnieć norma ogólna, której konsekwencją będą zachowania wspierające istnienie i funkcjonowanie określonego zakresu odmienności. Taką normą może być zasada, że każdy dorosły człowiek może robić wszystko, pod warunkiem, że nie szkodzi innym. Z normy tej można wywnioskować zarówno, że każda osoba może palić papierosy (jeśli nie szkodzi w tym momencie innym osobom), jak i że każda osoba ma prawo wyznawać dowolną religię (pod warunkiem, że religia ta nie wiąże się z krzywdzeniem innych osób), a także wiele innych zasad. Taką naczelną zasadą może być również norma tolerancyjności: każda odmienność, która spełnia (określone przez osobę wyznającą tę normę) warunki, powinna być tolerowana.

Cech różniących ludzi jest wiele, w związku z czym wszyscy na co dzień ustosunkowujemy się do wielu odmienności (etnicznych, religijnych, związanych z zachowaniem, z uznawanymi wartościami itd.). Część z nich tolerujemy (na różne sposoby – opisane wyżej), a części nie. Należy przyjąć, że każda jednostka wyznaje pewne niepodważalne wartości, których łamanie nie akceptuje i w związku z tym wyznacza pewną granicę tolerancji – nie ma osoby, która toleruje każdą różną od jej własnej wartość, każdą różnicę i każdą odmienność.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że tolerancja dotyczy osób, a nie samej cechy, różnicy, odmienności – tolerowane (bądź nietolerowane) są *osoby*, które są nosicielami cechy lub cech tworzących ich odmienność. Mówiąc więc o odmienności, należy pamiętać, że zawsze za nią stoi *człowiek*.

Spółeczeństwo tolerancyjne

Można przyjąć, że istnieją pewne odmienności tolerowane przez większość społeczeństwa (np. wegetarianizm), podobnie jak i istnieją takie odmienności, które nie są przez większość społeczeństwa tolerowane (np. łamanie normy „nie zabijaj”). W obu sytuacjach prawie wszyscy członkowie społeczeństwa są zgodni co do tego, czy daną odmienność należy tolerować, czy też nie (innymi słowy, mamy do czynienia z konsensusem społecznym). Istnieje jednak wiele sytuacji, które trudno zakwalifikować do którejś z tych dwóch grup – część społeczeństwa jest w stosunku do jakiejś odmienności nastawiona tolerancyjnie, inna część nie.

W związku z powyższym, odmienności można uszeregować na pewnej skali: od tych powszechnie tolerowanych (np. powszechnie tolerowany jest wegetarianizm), po te,

które powszechnie tolerowane nie są (np. łamanie normy „nie zabijaj”). Podobnie można uszeregować jednostki: począwszy od tych, które tolerują niewielki zakres odmienności, po osoby, których zakres tolerancji jest szeroki.

Społeczeństwo jest tym bardziej tolerancyjne, **im więcej** osób ma **szerszy** zakres tolerancji.

Jednak na **obraz** tolerancyjności społeczeństwa mają także wpływ inne czynniki, takie jak prawne gwarancje zabezpieczające osoby o odmiennych cechach, formy działania przyjmowane przez osoby nietolerujące, trwałość tych działań, reakcje społeczeństwa i organów państwa na nietolerancyjne zachowania.

Zmiany tolerancji

Normy, wartości ewoluują, a co za tym idzie, zmiany zachodzą także w zakresie tolerancji. Proces ten ma miejsce zarówno na poziomie indywidualnym, jak i w szerszym, społecznym kontekście. Czasami zjawiska powszechnie nietolerowane w krótkim czasie stają się powszechnie tolerowane (choć nadal postrzegane są jako coś złego). Następnie stają się powszechnie tolerowanym zjawiskiem, niepostrzeganym jako coś niewłaściwego, aż przekształcają się w uznaną formę funkcjonowania – przestając być odmiennością, przestają być kwestią tolerancji. Taką ewolucję, na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, przeszedł chociażby stosunek do kobiet noszących spodnie.

Zmiany w zakresie tolerancji mogą zachodzić w dwóch kierunkach: zwiększania tolerancyjności oraz jej ograniczania. Procesy te mogą zachodzić jednocześnie w stosunku do różnych rodzajów odmienności. Przykładowo, jednym z celów realizowanych przez Unię Europejską jest eliminacja jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na religię czy pochodzenie etniczne, a więc celem jest powszechna tolerancja tych odmienności. Jednocześnie jednak, w większości państw Unii Europejskiej prawo w coraz większym stopniu przeciwstawia się paleniu papierosów: palenie przestaje być tolerowane. Innymi słowy w pewnych obszarach zwiększa się tolerancja (lub dąży się do jej zwiększenia), a w innych jest ona ograniczana.

Tolerancja jest zjawiskiem wieloznacznym – są różne rodzaje tolerancji. Wiąże się ona z istotnymi wartościami, z ważnymi normami. Aby tolerować, czasami należy działać „wbrew sobie”. Często trudno tolerować jakąś odmiennosc, nawet jeśli nie wiąże się z krzywdą innych osób – bo postrzegamy tę odmiennosc jako dziwną, niezrozumiałą,

głupią czy niewłaściwą. Jednak tolerancja daje poczucie bezpieczeństwa – gdyż w zróżnicowanym świecie, w jakim żyjemy, każdy z nas jest inny, a więc każdy z nas nosi w sobie jakąś odmiennosc, którą inni dostrzegają – więc prawie pewne jest to, że każdy z nas jest nie tylko tym, który toleruje, ale i tym, który jest lub będzie tolerowany.

Zadanie:

1. Romowie (Cyganie) są jedną z grup etnicznych w Polsce. Ich sposób życia różni się od sposobu życia pozostałych członków społeczeństwa. Często zdarza się, że dzieci romskie nie chodzą do szkoły, wcześniej kończą edukację lub w bardzo młodym wieku wstępują w związki małżeńskie. Romowie (wielu Romów) nie podejmują pracy (często dlatego, że nie są wykształceni). Ich miejsca zamieszkania często nie spełniają podstawowych standardów. Zastanów się, czy Romowie mają prawo tak żyć? Czy należy zmuszać dzieci romskie do chodzenia do szkoły? Czy należy przesiedlić Romów do osiedli spełniających warunki sanitarne zgodne ze współczesnymi standardami?
2. Zastanów się nad indywidualnymi i społecznymi konsekwencjami picia alkoholu. Stwórz listę argumentów, które popierałyby zakaz picia alkoholu oraz listę argumentów, która popierałaby brak takiego zakazu. Pamiętaj o odroczonej w czasie konsekwencji picia alkoholu, o kulturowej normie picia alkoholu oraz kwestiach związanych z wolnością jednostki i jej prawem do wyboru. W podobny sposób możesz przeanalizować kwestie związane z paleniem papierosów.
3. Pomyśl o jakimś zachowaniu, które uważasz za niewłaściwe. A następnie przeanalizuj je, uwzględniając następujące kryteria:
 - a. Jaki wpływ ma to zachowanie na innych ludzi?
 - b. Jak mogłoby wyglądać tolerowanie tego zachowania w każdej z czterech form tolerancji (przypadki 1, 2, 4, 5 opisane w tekście)? Zastanów się, w czym tkwi różnica pomiędzy nimi, oraz co mogłoby przyczynić się do każdej formy tolerancji.
 - c. Czy tolerujesz to zachowanie? A jeśli tak, to jaką formę tolerancji przyjąłeś i dlaczego właśnie taką. Jeśli nie tolerujesz, to określ dlaczego (uzasadnij swoją nietolerancję).

Propozycje lektury:

Mirosława Marody, *Postawa*, w: „Encyklopedia socjologii”, tom III, Warszawa 1998, str.

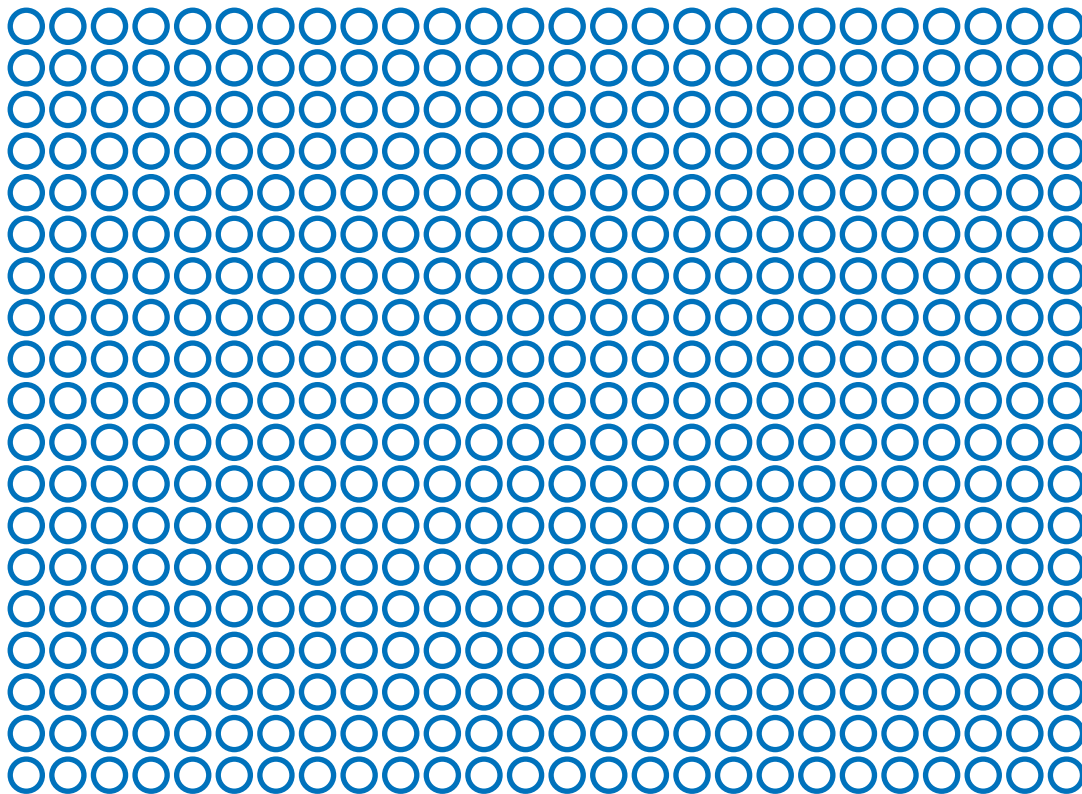
151 – 155.

Ija Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia filozoficzne” nr 8, 1984.

Danuta Śliczniak, *Relatywizm i tolerancja w ujęciu Iji Lazari-Pawłowskiej*, w: „Pluralizm i tolerancja”, Lublin 1998.

Michael Walzer, *O tolerancji*, Warszawa 1999.

¹⁵ Z punktu widzenia osoby tolerowanej można mówić o dwóch sytuacjach, gdy: w stosunku do niej nie podejmowane są działania oraz gdy podejmowane są działania umożliwiające i ułatwiające istnienie i funkcjonowanie odmienności.



I. Metoda dyskusji – Wstęp

Przygotowanie: Anna Klimowicz

W pierwszej części rozdziału przedstawiamy Państwu założenia metody, jaką jest debata/ dyskusja, podając rozumienie obu tych sformułowań oraz przykłady bardzo różnych rodzajów dyskusji, które mogą Państwo wykorzystać na swoich zajęciach.

Kluczowe słowa:

Debata – omawianie zagadnień, roztrząsanie problemów (zwykle na zebraniu, posiedzeniu, w parlamencie, w sejmie itp.)

Dyskusja – ustna lub pisemna wymiana zdań na jakiś temat (zwykle publiczna), wspólne omawianie, rozpatrywanie jakiegoś zagadnienia.

(„Słownik języka polskiego”, red. M. Szymczak, Warszawa 1995)

Dyskusja jest również metodą nauczania, która polega na wymianie zdań – własnych poglądów uczestników dyskusji bądź też przytaczanych opinii innych osób. Aby dyskusja była sensowna i ożywiona, temat jej powinien być uczestnikom znany, poza tym interesujący i przynajmniej dość kontrowersyjny. **Dyskusja nie służy wymianie informacji, lecz przedstawianiu poglądów.** Podczas rozmowy dzielimy się naszą wiedzą, przeżyciami, doświadczeniami, mówimy o emocjach. Dobrze poprowadzona dyskusja uczy przede wszystkim głębszego rozumienia problemów, formułowania i prezentowania własnych argumentów, krytycznego myślenia, dystansu wobec własnych poglądów. Dyskusja to okazja do poznania punktu widzenia innych osób i uzgodnienia różnych kwestii, zanim przerodzą się w kłótnię.

Bardzo ważne jest, aby temat dyskusji był sformułowany w sposób, który uniemożliwia jednoznaczność oceny. Np. „Grafitti – wandalizm czy sztuka?”, „Imigranci – szansa czy zagrożenie dla kraju”, „Feministki – obrończynie praw kobiet, a może nawiedzone wojowniczkami”, „Przestrzeganie praw ucznia w naszej szkole”, „Czy zalegalizować związki homoseksualne, czy pozostawić ich status bez zmian?”, „Wychowanie – domena domu czy szkoły”, „Narkotyki miękkie – śmierć czy relaks?”.

Każda dyskusja musi kończyć się podsumowaniem, które pozwoli również jej uczestnikom nabrać pewnego dystansu do własnych, nieraz bardzo emocjonalnych wypowiedzi. W podsumowaniu prowadzący omawia rezultaty dyskusji i sposób zachowań uczestników.

Techniki prowadzenia zajęć z zastosowaniem metody dyskusji

ANALIZA ARGUMENTÓW „ZA I PRZECIW” (DEBATA)

Uwagi ogólne

Jest to technika, która może pomóc w podjęciu decyzji, ale przy jej pomocy można także rozważyć określoną sytuację bez dokonywania wyboru. Uczy spojrzenia na ten sam problem, często kontrowersyjny, z dwu różnych stron.

Zadaniem uczestników jest zaprezentowanie w mądry i przyjazny sposób argumentów „za” i „przeciw”, oraz przy ich pomocy przekonania zespołu reprezentującego drugą stronę do swoich poglądów. Chodzi o to, aby uczestnicy nauczyli się dyskutować o spornych kwestiach zdobyli umiejętność aktywnego słuchania, umieli oddzielić problemy od ludzi, potrafili wyrażać swoje poglądy bez prowokowania i atakowania, zwłaszcza personalnego. Z pewnością dobrze jest wcześniej ustalić z uczestnikami pewne reguły, jakimi powinna się rządzić dobra, budująca dyskusja. Każdy zespół musi mieć taki sam łączny czas wypowiedzi.

(Dobrze jest wyposażyć się w stoper). Prowadzący nie może narzucać swojego punktu widzenia, nie należy też poddawać krytyce subiektywnych poglądów poszczególnych uczestników.

Sposób przeprowadzenia zajęć:

1. Prowadzący dzieli grupę na 2 zespoły (jeżeli w danej sprawie może być więcej stanowisk, to zespołów będzie odpowiednio więcej). Można pozwolić, aby uczestnicy sami

się podzielili, można podzielić ich losowo. Czasami dobrze jest poprosić uczestników o zajęcie stanowiska w danej kwestii wcześniej i zaproponować, aby reprezentowali w dyskusji postawy przeciwne do tych, do jakich skłaniają się rzeczywiście.

2. Uściślamy temat debaty oraz ustalamy czas na przygotowanie argumentów (ok. 15 min.). Uczestnicy mogą zapisywać argumenty na dużych arkuszach papieru i później przykleić je taśmą do ściany lub tablicy, aby łatwiej im było je przedstawić.

Prowadzący informuje grupę, że zespoły otrzymają prawo głosu na przemian trzykrotnie (po 5 min.). Można zwrócić uwagę uczestnikom na to, że każda przygotowana przez nich teza może zostać zakwestionowana przez drugą grupę kontrtezą. Dlatego dobrze jest, aby przewidzieli argumenty strony przeciwnej, a także uważnie słuchali, by umieć w swoich wypowiedziach odwołać się do tego, co powiedziała strona przeciwna.

3. Prowadzący daje sygnał do rozpoczęcia debaty, udziela głosu oraz mierzy czas. W tej roli może go zastąpić wylosowany lub wyznaczony uczestnik.
4. Jeżeli debata ma na celu tylko zaprezentowanie przeciwstawnych argumentów, po dyskusji należy ocenić ich jakość i siłę przekonywania.
5. Kończąc debatę należy koniecznie pogodzić oba zespoły i pomóc im znaleźć płaszczyznę porozumienia. Można poprosić, aby każdy z zespołów spróbował znaleźć wśród argumentów strony przeciwnej chociaż jeden, który jest w stanie bez zastrzeżeń zaakceptować. Jeśli dysponujemy większą ilością czasu, korzystne jest ponowne przeprowadzenie debaty po zamianie stron.

METAPLAN

Uwagi ogólne

Metaplan jest plastycznym zapisem rozmowy prowadzonej przez uczestników zajęć, którzy dyskutują na określony temat. Podczas dyskusji prowadzonej w zespołach powstaje jednocześnie plakat, który jest jej skróconym, graficznym przedstawieniem. Technika metaplanu jest stosowana przy omawianiu kontrowersyjnych, trudnych spraw oraz przy rozwiązywaniu konfliktów. Polega ona jednak nie na wskazaniu, kto ma rację, ale na przedstawieniu wielu aspektów danego problemu.

Ponieważ prawda często leży pośrodku, celem użycia metaplanu będzie zatem spokojne rozważenie zagadnienia i skoncentrowanie się przede wszystkim na poszukiwaniu (bez konieczności znalezienia!) wspólnego rozwiązania. Uczestnicy zajęć zastanawiają się, analizują problem, próbują go ocenić, formułują opinie i sądy, proponują różne rozwiązania.

Sposób przeprowadzenia zajęć:

A. Praca w zespołach:

1. Prowadzący przedstawia problem, który będzie przedmiotem dyskusji;
2. Dzieli grupę na 4-6 osobowe zespoły;
3. Każdy zespół otrzymuje przygotowane wcześniej przez prowadzącego materiały:
 - o jeden arkusz szarego papieru
 - o jedną kartkę kserograficznego papieru kolorowego – do zapisania tematu dyskusji,
 - o około 10 kółek, 10 trójkątów i 20 owali (wyciętych z papieru innego koloru w jasnych, pastelowych barwach) – do zapisywania odpowiedzi,
 - o około 10 prostokątów – do zapisywania wniosków (inny kolor papieru),
 - o taśmę lub klej do przylepienia, kolorowe flamastry
4. Prowadzący ustala limit czasu na wykonanie zadania (ok. 30 min.).

1. Uczestnicy dyskutując, tworzą plakat wg wzoru:
W chmurce (wyciętej z białej kartki) zapisują temat, problem do rozważenia, i przyklejają ją na środku arkusza.
2. W odpowiednich miejscach wg wzoru zapisują na plakacie pytania:
 - o JAK JEST?
 - o JAK POWINNO BYĆ?
 - o DLACZEGO NIE JEST TAK, JAK POWINNO BYĆ?
 - o W prawym dolnym rogu plakatu umieszczają napis WNIOSKI;
5. Wszystkie elementy, tj. temat, odpowiedzi, wnioski mają określone miejsce na plakacie. Jeżeli zajdzie taka potrzeba, wnioski można podzielić na „zależne” i „niezależne od nas”. Zapisywane treści powinny być zaakceptowane przez całą grupę.
6. Reprezentanci grup przedstawiają plakaty; odpowiadają na pytania pozostałych uczestników, udzielają wyjaśnień. W trakcie omawiania mogą nastąpić zmiany, niektóre kartki mogą zostać inaczej zapisane, wymienione, wycofane bądź przesunięte do innego obszaru.
W trakcie prezentacji prowadzący pełni jedynie rolę obserwatora.
7. Etap podsumowania: prowadzący wspólnie z całą grupą zbiera wnioski ze wszystkich plakatów, omawia efekty pracy zespołów. O ile jest to konieczne, można wypracować wspólne wyniki dyskusji.

B. Praca z całą grupą:

1. Prowadzący przymocowuje na tablicy 1 arkusz dużego szarego papieru; zapisuje temat – zagadnienie do rozważenia, pytania wg podanego wyżej wzoru i termin „wnioski”.
2. Rozdaje uczestnikom kolorowe karteczki (w czterech kolorach, 5-10 z każdego koloru),
3. Uczestnicy zapisują na karteczkach odpowiedzi na 3 postawione pytania i kolejno umieszczają je na plakacie. Prowadzący odczytuje treść zapisanych karteczek.
4. Następnie uczestnicy formułują wnioski, które również umieszczają na plakacie.

TECHNIKA SZEŚCIU KAPELUSZY

Uwagi ogólne

Edward de Bono, światowej sławy autorytet w dziedzinie technik nauczania tzw. twórczego myślenia, jest przekonany, że odpowiednie ćwiczenia mogą kształtować i rozwijać umiejętność kreatywnego sposobu myślenia. Zdolności tej nie należy traktować wyłącznie jako „daru niebios”, należy konstruować specjalne zadania dla dzieci, chcąc rozbudzić ich wyobraźnię.

Jednym ze sposobów rozwiązywania problemów, proponowanym przez de Bono¹⁶ jest technika nazwana przez niego sześć myślowych kapeluszy. Postawienie problemu uruchamia w nas jednocześnie wiele różnych sposobów myślenia – myślimy naraz o szansach powodzenia, ryzyku, wadach, zaletach – fakty mieszają nam się z emocjonalnym stosunkiem do sprawy. Technika sześciu kapeluszy porządkuje ten myślowy chaos. Zmusza do oglądu zagadnienia z wielu perspektyw.

De Bono sugeruje, aby mając do rozwikłania dany problem, przyjrzeć mu się dokładnie, wkładając kolejno kapelusze, czyli „czapki myślowe” określonego koloru (od angielskiego wyrażenia idiomatycznego „put on one’s thinking cap”, które oznacza „ruszyć głowę, zastanowić się nad czymś”, a dosłownie „włożyć myślową czapkę”). Technika ta pozwala skoncentrować się w danym momencie wyłącznie na jednym z aspektów rozpatrywanego zagadnienia. Każdy kapelusz to narzucony sposób widzenia sprawy, skupienie myśli w jednym kierunku.

I tak, gdy zakładamy:

- o KAPELUSZ BIAŁY – zbieramy konkretne fakty, liczby, dane; musimy uważnie słuchać, zastanowić się, skąd zaczerpnąć informacje – to może być wywiad, sondaż opinii, ankieta, rocznik statystyczny.

- KAPELUSZ CZERWONY – skupiamy się na emocjach, jakie budzi w nas dana sprawa; mówimy o naszych przeczuciach, o intuicji – nie musimy niczego uzasadniać. Poza tym trzymamy się zasady „tu i teraz”, a nasze nastawienie emocjonalne może się w nas zmieniać.
- KAPELUSZ CZARNY – weryfikujemy fakty, oceniamy je, starannie sprawdzamy, spoglądamy z ostrożnością i dystansem, badamy wszystkie zagrożenia, skutki uboczne, wszelkie trudności, wynajdujemy wady i usterki, wszystkie słabe punkty.
- KAPELUSZ ŻÓŁTY – zastanawiamy się nad zaletami, zyskami, oszczędnościami, zadajemy pytanie o korzyści – czy warto coś robić, jak dalece jest to opłacalne?
- KAPELUSZ ZIELONY – rozpatrujemy alternatywne rozwiązania, poszukujemy nowych pomysłów.
- KAPELUSZ NIEBIESKI – porządkujemy dotychczasowe myślenie o problemie, staramy się spojrzeć z góry, ogarnąć całość – czy podążamy w dobrym kierunku, czy jesteśmy na dobrym etapie?

Technika ta bardzo porządkuje sposób myślenia o problemie. Pozwala skierować uwagę na konkretne aspekty zagadnienia i na pewne typy myślenia.

Techniki sześciu kapeluszy można używać pracując indywidualnie, w parach i zespołowo. Zakładanie kapeluszy nie ma ustalonej kolejności, nie jest też koniecznością zakładanie wszystkich przy rozpatrywaniu określonego zagadnienia. Można używać pojedynczych kapeluszy lub łączyć je w zestawy.

Są jednak zasady, jakich de Bono radzi przestrzegać. Oto one:

1. Żółty kapelusz powinien być zakładany przed czarnym, bo trudniej jest znaleźć po krytyce pozytywne.
2. Każdego kapelusza można używać w danej sprawie nieograniczoną ilość razy.
3. Jeśli zagadnienie budzi emocje, zaczynamy od kapelusza czerwonego.
4. Czarny kapelusz może być używany w dwóch celach: po to, aby szczegółowo omówić niedociągnięcia pomysłu (zaraz potem należy włożyć kapelusz zielony), albo też do całościowej oceny pomysłu.
5. Kapelusz czarny powinien być użyty do końcowej oceny pomysłu, ale po nim dobrze jest włożyć czerwony, by zobaczyć, jak nam się podoba to, co ustaliliśmy.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Technika sześciu kapeluszy stanowi doskonałą ramę do przeprowadzenia każdej dyskusji. Prowadzący zajęcia może przygotować na kolorowych kartach (mogą to być kolorowe kartoniki wycięte w kształcie kapelusza) opis sposobu myślenia charakteryzujący dany typ kapelusza. Gdy ma zamiar pierwszy raz posłużyć się techniką sześciu kapeluszy w grupie, powinien uczestnikom dokładnie wyjaśnić, na czym ona polega i jaki jest cel tak poprowadzonych zajęć.

Rozpoczynając dyskusję wokół danego zagadnienia można zwrócić się do uczestników z prośbą o założenie kapeluszy określonego koloru, czyli o wejście w rolę, którą narzuca kolor kapelusza, próbę spojrzenia na problem z innej pozycji.

Jak zorganizować pracę na zajęciach?

Proponuję trzy sposoby wykorzystania techniki sześciu kapeluszy:

1. Wszyscy uczestnicy na polecenie prowadzącego losują i zakładają kapelusze określonego koloru, np. czerwonego, zielonego lub czarnego, i rozpoczynają dyskusję – w efekcie dokładnie rozpatrzony zostanie konkretny aspekt omawianej sprawy.
2. Każdy uczestnik indywidualnie ma do swojej dyspozycji kapelusze wszystkich kolorów i w zależności od stanowiska, jakie chce zająć podczas dyskusji, zgłasza swój głos trzymając kapelusz danego koloru.
3. Prowadzący dzieli grupę na zespoły i każdemu zespołowi przydziela określony kolor kapelusza.

Technikę tę można stosować prowadząc dyskusję w obszarze każdej niemal dziedziny wiedzy.

Zalety

Pracując z zastosowaniem techniki sześciu kapeluszy uczestnicy:

- uczą się przyjmować różne postawy wobec określonych problemów;
- zdobywają szersze spojrzenie na wiele zagadnień;
- uczą się argumentować swoje poglądy;
- zdobywają umiejętność prowadzenia rzeczowej dyskusji.

Na co uważać?

- Należy zadbać o solidne, merytoryczne przygotowanie uczestników – mogą przed dyskusją przeczytać odpowiedni artykuł lub fragment książki.
- Raczej nie trzeba przydzielać (kiedy rozdajemy, a nie losujemy role) czarnego kapelusza osobom nastawionym zbyt krytycznie do wszystkiego.
- Powinno się określić ściśle czas dyskusji, kolejność osób zabierających głos, ilość wystąpień każdego dyskutanta.

TECHNIKA AKWARIUM

Uwagi ogólne

W realnym życiu najczęściej udział w dyskusji bierze niezbyt duże grono osób, nie tak liczne, jak cała klasa. Aby rozmowa toczyła się warto, jej uczestnicy muszą interesować się tematem, posiadać określony zasób wiedzy, przestrzegać zasad dobrego zachowania. Celem organizowania dyskusji typu akwarium jest wzajemne uczenie się i doskonalenie umiejętności prowadzenia rozmowy, a nie wyłapywanie błędów.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Kilka osób siada w kręgu i prowadzi dyskusję na wybrany temat. Pozostałe osoby siedzą dookoła, śledząc przebieg rozmowy. Mogą sporządzać notatki. Ich zadaniem jest analizowanie przebiegu dyskusji pod kątem doboru i skuteczności argumentacji, respektowania zasad regulaminowych, zachowań oraz ogólnego przebiegu dyskusji. Po zakończeniu dyskusji obserwatorzy udzielają informacji zwrotnej osobom biorącym udział w rozmowie. Później sytuację można odwrócić – dotychczasowi obserwatorzy przejmują dyskusję, dyskutując zaś odgrywają rolę obserwatorów.

Zalety

Uczestnicy mają okazję, aby uczyć się na doświadczeniu. Uczestniczący w rozmowie mają okazję otrzymania informacji zwrotnej i dowiedzenia się, w jaki sposób są odbierani. Celem tak poprowadzonej dyskusji nie jest ocena osób biorących w niej udział, ale wzmocnienie ich pozytywnych zachowań.

Na co uważać?

Prowadzący dyskusję powinni być do niej przygotowani. Najlepiej, jeśli ich zdania na dany temat się różnią. Nie można pozwolić na monopolizowanie rozmowy przez mniejszość, każdy powinien być dopuszczony do głosu.

DYSKUSJA PANELOWA

Temat w dyskusji panelowej jest publicznie dyskutowany przez wyznaczoną grupę, czyli panel, którą kieruje osoba zwana moderatorem. Grupa wcześniej przygotowuje się do dyskusji i ustala dokładnie, co ma być powiedziane. Pożądane jest, aby prezentowane wypowiedzi były kontrowersyjne. Pierwsza część spotkania jest przygotowana. Prowadzący ją moderator na ogół wie, co panelista ma do powiedzenia i kieruje wypowiedziami trochę jak dyrygent orkiestrą. Druga część spotkania jest otwarta dla uczestników z sali. Mogą oni zadawać pytania panelistom i komentować ich wypowiedzi, a także prezentować indywidualny punkt widzenia uczestników. Moderator udziela głosu publiczności i panelistom.

Na zakończenie krótko podsumowuje, co zostało powiedziane, dodając swój komentarz. Dobrze przeprowadzona dyskusja panelowa nigdy nie kończy się jednoznacznym osądem, lecz pozostawia każdemu z uczestników poczucie wagi jego własnej opinii.

DYSKUSJA PLENARNA

Jest to swobodna dyskusja w grupie liczącej od kilkunastu do kilkudziesięciu osób (skuteczna wymiana poglądów możliwa jest jednak w grupach nie większych niż 20 osób). Dyskusja plenarna jest techniką pozwalającą uczniom na zaprezentowanie swojej wiedzy, doświadczeń, pomysłów na dany temat. Prowadzący dyskusję plenarną musi być dobrze przygotowany i mieć duże doświadczenie. Otwiera on dyskusję, przedstawia jej plan, zachęca do zabierania głosu, czuwa nad czasem wypowiedzi, przypomina o kulturze dyskusyjnej, podkreśla przechodzenie do kolejnych punktów dyskusji, podsumowuje dotychczasowe etapy dyskusji, a potem jej całość, odnajduje i podkreśla stanowiska wspólne i rozbieżne. Dyskusja plenarna nie powinna trwać dłużej niż 4,5 minut.

DYSKUSJA NIEFORMALNA

Dyskusja ta ma charakter swobodny. Wszyscy na równych prawach biorą w niej udział. Rola prowadzącego (nauczyciela czy ucznia) jest ograniczona, inicjuje on tylko dyskusję, a następnie trzyma się z boku, pozwalając uczestnikom na swobodną wymianę poglądów. Muszą oni jedynie respektować limity czasowe. Prowadzący powinien być jednak dobrym obserwatorem, aby dobrze rozumieć to, co się dzieje w grupie podczas dyskusji, po to, by uczestnicy mogli nauczyć się czegoś z jej przebiegu. Dyskusja nieformalna wykorzystywana jest do dzielenia się informacjami, prezentacji nowych stylów myślenia, poglądów.

DYSKUSJA SOKRATEJSKA

Jest formą intelektualnej rozmowy koncentrującej się na określonym przedmiocie. Przedmiotem rozmowy może być esej, raport, wiersz, film, dzieło malarskie, artykuł prasowy, itp. Nauczyciel wybiera dla uczniów tekst. Po zapoznaniu się z nim uczniowie dyskutują, siedząc w kręgu. W odróżnieniu od innych, dyskusja sokratejska koncentruje się przede wszystkim na krytycznym myśleniu i otwartych pytaniach. Krytyczne myślenie jest esencją dyskusji sokratejskiej. Dyskusja ta prowadzi do wyjaśnienia wszystkich niejasności i uzasadnienia słuszności tego, co nie ma przyczyn. Dyskusja sokratejska jest dochodzeniem do prawdy. Promuje twórcze myślenie, rozwija tolerancję wobec dwuznaczności.

DYSKUSJA Z ZAPROSZONYM GOŚCIEM

Pierwsza część spotkania należy do zaproszonej osoby, a w drugiej uczestnicy zadają pytania i komentują to, co wcześniej usłyszeli.

POKER KRYTERIALNY

Uwagi ogólne

Technika ta jest bardzo atrakcyjną formą prowadzenia dyskusji, ponieważ angażuje wszystkich uczestników zajęć, uczy starannego dobierania argumentów, przekonywania do swoich poglądów i dochodzenia do *consensusu* w zespole, a później w grupie. Problem, który ma być przedyskutowany, musi być kontrowersyjny, a kwestie, nad którymi dyskutujemy, jasne i znane uczestnikom.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Prowadzący przygotowuje wcześniej jednakowy zestaw dla każdego zespołu:

karty dla uczestników (około 5 na jednego uczestnika) oraz planszę z zaznaczonymi trzema obszarami (trzy prostokąty różnej wielkości – położone jeden w drugim, w centrum planszy zapisany problem – w postaci pytania, stwierdzenia bądź hasła). Karty do gry to kartoniki z wypisanymi różnej wagi czynnikami (argumentami „za i przeciw”) ważnymi dla rozpatrzenia danej sprawy. Prowadzący dzieli grupę na zespoły 4 - 5 osobowe. Każdy zespół otrzymuje w kopercie jednakowy zestaw. Rozpoczyna się gra. Jedna osoba z zespołu rozdaje karty, tak jak zwykłe karty do gry – uczestnicy trzymają je w taki sposób, by nikt nie widział, co jest na nich zapisane. W centrum planszy – obszar najmniejszego prostokąta – można ułożyć tylko cztery karty z czynnikami, które uważamy za najważniejsze, w drugim polu – tylko pięć kart z czynnikami mniejszej wagi, w trzecim wyłącznie siedem, które wydają się mniej istotne. Pozostałe karty znajdą się poza planszą, jako zupełnie błahe. Prawdziwa dyskusja rozpoczyna się w momencie, kiedy wszystkie znaczące pola planszy zostaną wypełnione.

Aby zmienić położenie którejs karty, uczestnik pokera musi przekonać o ważności tego czynnika pozostałych graczy. Dyskusja w zespole toczy się, dopóki nie zostanie ustalony na zasadzie *consensusu* w zespole wymagany układ kart – w centrum planszy mają zostać wyłącznie cztery karty, w polu I wyłącznie 5 kart, w polu II tylko 7.

Grę można również pociągnąć dalej, ustalając ze wszystkimi zespołami wspólny układ kart na jednej wspólnej planszy.

Zalety

Technika ta daje bardzo dobre rezultaty, ponieważ wspaniale angażuje wszystkich uczestników gry – każdy ma do wyboru kilka kart i sam decyduje o tym, czy zapisane na nich kwestie są według niego ważne, czy nie. Poker uczy sztuki formułowania argumentów, ich obrony, a także kompromisu, bo można ustąpić

z wcześniej zajętego stanowiska w danej sprawie.

Na co uważać?

Zapisy sformułowane na kartonikach do gry muszą być przemyślane, tak by były różnej rangi. Muszą być też znane i jasne dla wszystkich grających.

Nie wszystkie karty muszą być zapisane. Czyste kartoniki mogą pełnić rolę tzw. jokerów i posiadający je gracze mogą sami wpisać czynniki, które przyjdą im na myśl.

Przykładowy rysunek planszy i propozycja kart do gry na zajęcia pt. „Polacy – naród wyjątkowy”.

Polacy zawsze kierują się w swoim postępowaniu dobrem innych	Bohaterstwo Polaków polega na tym, że ciągle ponoszą klęski	Polacy są gotowi do wyjątkowych poświęceń	Z narodu polskiego wywodzą się autorytety rangi światowej	Życie Polaków podporządkowane jest normom religii katolickiej
Polacy nie chcą przyznać się do udziału w pogromach Żydów, które miały miejsce po wojnie	Polacy w podczas I i II wojny światowej ponieśli największe ofiary	W Polsce nie mówi się prawie wcale o kolaborantach z okresu II wojny światowej	Polska tolerancja jest znana na całym świecie	Wyróżniamy się spośród innych narodów wyjątkową pracowitością i gościnnością
Polacy są dla siebie mało życzliwi	Polacy nie potrafią docenić swoich rodaków za życia, lekceważą ludzi mądrych i szlachetnych	Polacy są narodem bardzo krytycznie oceniającym innych	Jesteśmy narodem pełnym kompleksów	Nie potrafimy być samokrytyczni i refleksyjni w stosunku do własnej historii
Jesteśmy zakłamanymi i manipulujemy innymi	Boimy się otwarcie mówić o własnych błędach	Od 1989 roku nie potrafimy zbudować społeczeństwa obywatelskiego	Mamy mało inicjatywy i czekamy, aż ktoś coś nam da lub za nas zrobi	Polacy nie potrafią współpracować z innymi, wolą rywalizować lub działać na własną rękę
Mamy bałwochwalczy stosunek do wszelkiej władzy	W Polsce władza wyjątkowo często korzysta z nieuprawnionych przywilejów	Polacy potrafią mobilizować się i solidaryzować w obliczu zagrożenia	Używamy wielu wzniosłych słów, deklarujemy wiele, ale w ślad za tym brak jest czynów	Większość Polaków bardzo szybko się uczy i potrafi zaadaptować do nowych warunków
Nie umiemy się cieszyć życiem i ciągle narzekam	Nie lubimy tych, którym się udaje	Państwa dawnego obozu socjalistycznego zawdzięczają Polsce demokrację	Wycierpieliśmy tyle przez wieki (zabory, wojny, stalinizm), że zasługujemy na większe przywileje niż inne europejskie narody	Bardzo dobrze znamy własną historię, a nie znamy prawie wcale historii innych narodów, nawet sąsiadujących z nami
Nie umiemy dyskutować, jako „argumentów” używamy inwektyw i epitetów	Większość Polaków boi się obcokrajowców, bo nie zna języków obcych i nigdy nie wyjeżdżała za granicę	Polacy dla pieniędzy zrobiliby niemal wszystko	Jako społeczeństwo jesteśmy bardzo podzieleni	Boimy się podejmować decyzje, zawsze oglądamy się na innych

DYSKUSJA PUNKTOWANA

Uwagi ogólne

Technika ta służy nabywaniu i doskonaleniu przez uczestników umiejętności słuchania, mówienia i zbierania informacji. Uczestnicy dyskusji są punktowani przez obserwatorów w trakcie jej trwania, a po jej zakończeniu otrzymują od nich informacje zwrotne dotyczące swojego w niej udziału. Żadna osoba z biorących udział w dyskusji nie może jej zdominować, ponieważ żadna wypowiedź nie może trwać dłużej niż 5-15 sekund. Ważnym zadaniem dyskutujących jest wciągnięcie do wymiany poglądów innych.

Sposób przeprowadzenia zajęć

6-8 uczestników dyskusji siedzi pośrodku sali w małym kręgu. Pozostali uczestnicy przysłuchują się, pełniąc rolę obserwatorów, i punktują dyskutantów według znanych wszystkim kryteriów – otrzymują arkusze oceny (tablice punktacji) i zaznaczają tam punkty. Dyskusja trwa od 10 do 20 minut w zależności od tematu i możliwości uczestników. Uczestnicy posługują się planem dyskusji, aby nie odbiegać od tematu. Dobre rezultaty daje wcześniejsze przygotowanie przez nich tematu w postaci metaplanu. Po upływie czasu przeznaczanego na dyskusję następuje jej omówienie: wypowiadają się kolejno wszyscy uczestnicy biorący udział w dyskusji, następnie ich obserwatorzy, a na końcu sam prowadzący dokonuje podsumowania ćwiczenia – przebiegu dyskusji, omawianych informacji, przedstawionych idei i wniosków.

Arkusz oceny dyskusji punktowanej

Kryteria oceny	Punkty	Uczestnicy:		
		Ola	Kasia	Jaś
Prezentacja informacji opartej o fakty (dane statystyczne, daty, nazwiska, itp.)	+ 2			
Zajęcie stanowiska (prezentacja osobistej opinii)	+ 2			
Przekonująca argumentacja	+ 3			
Dostrzeganie analogii (podobieństw)	+ 2			
Wypowiedź nie na temat; nieprzestrzeganie planu	- 2			
Komentarz do czyjejs informacji lub jej uzupełnienie	+ 1			
Rozpoczęcie dyskusji	+ 1			
Popchnięcie dyskusji do przodu	+ 1			
Wciągnięcie do dyskusji osoby, która jeszcze się nie wypowiadała	+ 1			
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	- 3			
Monopolizowanie dyskusji (wypowiedź powyżej 50 sekund)	- 2			
Atak osobisty (niewłaściwe uwagi o charakterze personalnym)	- 3			
Przeproszenie	+ 1			
Przekonująca argumentacja	+ 3			

Zalety

Prowadzący jedynie aranżuje sytuację, nie ingerując bezpośrednio w przebieg ćwiczenia. Uczestnicy przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się. Technika gwarantuje szeroki udział uczestników, a przy tym ich rozmowa nie jest dominowana przez nikogo. Punkty dodatnie zachęcają do częstego zabierania głosu, zaś punkty ujemne wprowadzają dyscyplinę i ład, mobilizują do kulturalnego sposobu wypowiedzania się. W ten sposób można poruszyć wiele tematów, nawet trudnych i kontrowersyjnych.

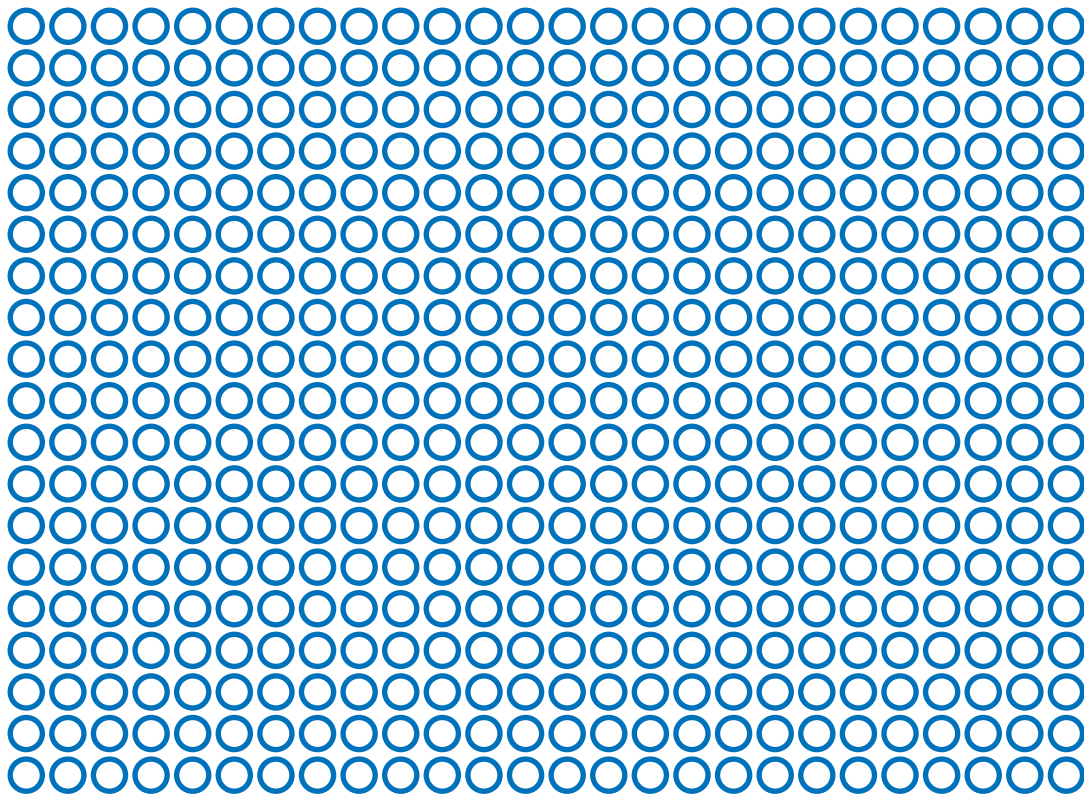
Na co uważać?

Należy nauczyć się rozróżniać informacje poparte faktami, którymi są dane statystyczne, daty, nazwiska, definicje, materiał podręcznikowy, teksty źródłowe, artykuły prasowe

itp. od sformułowania istotnej uwagi, którą może być określona refleksja uczestnika. Na zajęcie stanowiska wskazuje często początek wypowiedzi: „Uważam, że..”, „Moim zdaniem...”, „Według mnie...”, która powinna kończyć się podaniem powodu. Prowadzący nie powinien przerywać toczącej się dyskusji, a tylko notować pewne kwestie do omówienia, zauważone błędy, pojęcia czy problemy, które chciałby później szerzej omówić.

Ważny jest plan dyskusji sporządzony wcześniej, ponieważ dyskusja nie jest ćwiczeniem pamięciowym, dlatego uczestnicy nawet powinni posługiwać się swoimi notatkami.

¹⁶ Edward de Bono, „Naucz swoje dziecko myśleć”, Wydawnictwo PRIMA, Warszawa 1994.



II. Scenariusze debat nt. kontekstów wielokulturowości i wartościach europejskich

Przygotowanie: Dominika Cieślikowska

W drugiej części rozdziału zamieszczamy przykładowe scenariusze dwóch konkretnych debat na temat wartości europejskich. Zbudowane są one na ogólnych założeniach dotyczących metody dyskusji przedstawionej powyżej, a zawierają szczegółowe wskazówki i odniesienia do tematu wielokulturowości i wartości europejskich.

1. Debata: Uczniowie Europy łączcie się!¹⁷

Cel:

- o Nauka dyskusowania nad wartościami, kulturalnego wymieniania poglądów, wyciągania wniosków
- o Skonfrontowanie własnych poglądów z przekonaniem innych
- o Wytworzenie poczucia wspólnoty pomiędzy uczniami
- o Wypracowanie wizji Europy zawierającej najważniejsze dla uczniów wartości
- o Nawiązanie współpracy międzyszkolnej

Grupa docelowa:

Debata może zostać zorganizowana w dużej grupie, 50 – 60 osobowej, a nawet większej.

Materiały:

- Duże papiery – białe kartki (blok papieru na grupę tematyczną)
- Kartki A4 lub mniejsze: żółte (po 50 na grupę), niebieskie (po 20 na grupę), czerwone (po 20 na grupę), zielone (po 15 na grupę),
- Flamastry grube (markery) – po 15 na grupę
- Samoprzylepne karteczki (po 5 na uczestnika)
- Taśmy przylepne – po szpulce na grupę
- Skrzyneczki, koperty lub koszyczki – po jednej na grupę
- Dodatkowo /opcjonalnie: CYTATY, WIERSZE, ESEJE, TEKSTY związane z tematyką grup dyskusyjnych (patrz materiały źródłowe) – kopie dla uczestników każdej z grup
- W ilościach uzależnionych od ilości osób i grup tematycznych, ale przeważnie dużo.

Przygotowania:

Do przeprowadzenia debaty będzie potrzebna jedna duża sala, w której będzie mogło pracować kilka grup, bądź kilka mniejszych sal i sala plenarna, w której się wszyscy spotkają na prezentację wizji.

Potrzebna grupa ludzi (nauczycieli lub odpowiedzialnych i zaangażowanych uczniów), którzy będą wykonywać zadanie facylitatora – osoby prowadzącej i usprawniającej pracę w grupie. Po jednym facylitatorze na grupę. Dodatkowo fotoreporter i osoba kontaktowa (od przekazywania informacji dotyczących przebiegu pracy w poszczególnych grupach). Facylitatorzy muszą wspólnie przygotować się do pracy, ustalić porządek, przedyskutować dokładnie wszystkie punkty programu, ustalić ramy czasowe, pracują bowiem synchronicznie, zaczynając od spotkania plenarnego i na takim plenarnym wspólnym spotkaniu kończąc.

Warto nawiązać współpracę z innymi szkołami biorącymi udział w programie POROZMAWIAJMY lub z ważnymi osobami z miasta czy miasteczka, które uświetnią naszą debatę.

Do przygotowania odpowiednie materiały! Sprawdź listę.

UWAGA: Zapropionowany model debaty wymaga przygotowań, zespołu współpracowników i osób zaangażowanych, dobrej organizacji oraz czasu na przeprowadzenie (najlepiej kilka godzin). Jeśli nie dysponuje się któryś z powyższych elementów, można przeprowadzić pracę nad jednym tylko zagadnieniem, wybranym w dowolny sposób, bądź zorganizować serię mniejszych debat. Zapropionowany model jest wzorem, który może być dowolnie modyfikowany. Zawiera szerokie i wszechstronne działania, które mogą być modyfikowane wedle własnych potrzeb i możliwości.

Zapropionowany model może stać się jednak dużym i odświętnym wydarzeniem, okazją do nawiązania pozaszkolnej i międzyszkolnej współpracy oraz promocji wydarzenia i własnych działań. Może mu towarzyszyć wydarzenie kulturalne (np. występ kabaretu czy teatru szkolnego), zaproszone mogą być władze gminy czy miasta, media lokalne. Taka debata może stać się dużym ważnym wydarzeniem dla szkoły lub być powiązana z inną ważną uroczystością czy Dniem Szkoły.

Przebieg:**1. OTWARCIE:**

- Organizatorzy witają na debacie wszystkich uczestników i uczestniczki oraz zaproszonych gości specjalnych.
- Wystąpienia (krótkie) zaproszonych gości.
- Przedstawienie celów: otwarta dyskusja nad wizją Europy z rozmową na temat wartości, porównanie wizji wypracowanych w danej szkole z innymi szkołami (element współpracy międzyszkolnej).
- Przedstawienie idei: w małych grupach tematycznych będziemy dyskutowali nad wizją Europy i wartościami, które chcemy w naszej wizji umieścić, tak by powstało przesłanie, które zaprezentujemy szkołom współpracującym w ramach programu POROZMAWIAJMY.
- Przedstawienie facylitatorów i skrótowe omówienie metod pracy: Skojarzenia – Porządkowanie – Ranking – Końcowa Redakcja – Galeria Wizji – Przedstawienie innym szkołom.

2. PODZIAŁ NA GRUPY: Zebrani uczniowie są dzieleni na dziesięciosobowe grupy.**3. TEMATY:** Odbywa się losowanie tematów przewodnich wizji:

RODZINA, SZKOŁA, ŚRODOWISKO NATURALNE, PRACA, RELACJE Z LUDZMI, STOSUNKI MIĘDZYKRAJOWE/STOSUNEK DO CUDZOZIEMCÓW, MEDIA...

- a. Grupy z przydzielonym facylitatorem rozchodzą się do swoich sal bądź zajmują przydzielone miejsce w sali debaty (np. sala gimnastyczna).
- b. Każda z grup zapoznaje się ze swoim facylitatorem i ze sobą nawzajem (imiona i klasa). Przedstawiane jest zagadnienie do omówienia w grupie – tylko wymieniony temat.

4. SKOJARZENIA: Facylitator wprowadza instrukcje: Uczniowie dobierają się w pary, dostają żółte kartki i wypisują na nich skojarzenia, jakie im się nasuwają z danym tematem, wartości, które są ważne w tym temacie. Jedna myśl na jednej kartce. Chodzi o to, by skojarzeń było jak najwięcej, warto więc pisać wszystko, co przychodzi do głowy, pierwsze skojarzenia od razu zapisywać, nie oceniać i nie cenzurować.

Wszystkie utworzone w parach skojarzenia przyklejamy do ściany/tablicy/tablicy korkowej/ gazetki ściennej.

5. PORZĄDKOWANIE: Facylitator odczytuje wszystkie powieszone skojarzenia, wartości, przemyślenia i olśnienia. Następnie wspólnie grupujemy je, łączymy, zbieramy powtarzające się. (W sali najprawdopodobniej zapanuje twórczy chaos, bo wszyscy wstaną, będą chodzić, czytać, odklejać i przyklejać. To dobrze: ma być bowiem dynamicznie, wesoło i twórczo).

Kiedy powstaną podgrupy, nadajemy im tytuły i zapisujemy na niebieskich kartkach, które dołączamy do danej grupy skojarzeń. Nad tytułami pracujemy wspólnie, w dużej grupie.

6. ODWOŁANIE DO KONTEKSTU: Jeśli debatę zdecydujecie się przeprowadzić w dłuższym czasie i dysponujecie odpowiednimi materiałami literackimi, to teraz jest czas, by rozdać uczniom w każdej z grup wiersz/ cytate/esej/krótka tekst związany z tematem i wartościami (jeśli grupa pracuje nad rodziną, można dać fragment z Biblii lub z Jana Pawła II; jeśli nad mediami, to z „Autoportretu” reportera R. Kapuścińskiego). Tekst ma służyć jako kontekst pracy w każdej z grup: może on pokazać uczniom, że myśli zawarte w wierszu czy cytacie znajdują się też w ich przemyśleniach i przez to dać im wsparcie i potwierdzić, że zrobili dobrą pracę, poruszyli zagadnienia omawiane przez eksperta/ autorytet w danym temacie. Trzeba to podkreślić. Jeśli jednak tekst porusza wątki nieprzytoczone przez uczniów, to też dobrze i można go wykorzystać jako inspirację, zastanowić się w dyskusji, dlaczego o tym akurat nie pomyśleli. Po pracy z tekstem warto zapytać, czy chcieliby jeszcze coś dodać do swoich tytułów i skojarzeń. Jeśli tak, dopisujemy na czerwonych kartkach.

7. RANKING: Następnie każdy z uczniów w danej grupie dostaje pięć samoprzylepnych karteczek, podchodzi do tablicy z tytułami i przyznaje punkty wg tego, co jest dla niego osobiście najważniejsze. Może je rozłożyć w dowolny sposób: wszystkie 5 punktów, którymi dysponuje przyznać tylko jednemu zagadnieniu, po jednym dla tematu, po dwie i trzy.

8. ZLICZANIE PUNKTÓW: facylitator i/lub ochotnik zliczają punkty i ustawiają ranking: od tematu, który zdobył najwięcej punktów, do zagadnienia najrzadziej wybieranego.

9. PISZEMY WIZJE: Teraz następuje kulminacyjny punkt debaty, czyli próba napisania wizji. Wybrana przez grupę osoba zapisuje to, co dyktuje jej cała grupa. Wizja ma być krótka – jedno/dwa zdania – a treściwa i zawierać tematy zapisane na niebieskich i czerwonych kartkach, zgodnie z rankingiem, czyli od najważniejszej kwestii.

Zdanie ma się zaczynać w zasugerowany sposób:

„W 2020 roku chcielibyśmy żyć w takiej Europie, która – jeśli chodzi o temat X –
.....”

Uwaga: Prób napisania wizji będzie pewnie kilka, warto zachowywać każdą z wersji, aby móc się do niej powtórnie odwoływać, by porównywać lub dodawać nowe wątki. Zachęcamy do spisywania wszystkiego, co przyjdzie do głowy, pilnujemy, by każde wypowiedziane zdanie było zauważone, zachęcamy wszystkich do udziału w tworzeniu wizji i pilnujemy, by nie tylko lider grupy się wypowiadał, ale by wszyscy uczniowie mieli swój udział. Wizja ma być wynikiem kompromisu, a zatem tak dobieramy słowa i prowadzimy dyskusję, by zdanie każdego zostało uwzględnione. Ostateczną wersję wizji, na która jest większościowa zgoda, przepisujemy na czysto i prosimy każdego ucznia i uczennice w danej grupie o podpis pod nią.

10. GALERIA WIZJI: Po skończeniu pracy w grupach (należy tu pamiętać o synchronizacji i przygotowaniu wcześniej ram czasowych) wracamy do dużej sali/na forum. Każda grupa tematyczna przynosi swoją wizję i umieszcza ją na ścianie. Robimy galerię wizji, po której wszyscy uczniowie spacerują, czytając wypracowane rezultaty. Przed każdym plakatem z wizją powinna zostać umieszczona skrzynka, koperta lub koszyk, do której zwiedzający mogą włożyć zapisane na kartce (zielonej) uwagi, komentarze, zapytania. Następnie jeszcze w grupach tematycznych odczytywane są kartki zielone i przyczepiane do wizji jako wnioski plenarne.

11. ZAMKNIĘCIE debaty przez głównego organizatora: uroczyste odczytanie wszystkich wizji, komentarz kogoś znanego – gościa specjalnego, chwila dla reporterów, pamiątkowe zdjęcie...

12. PROMOCJA WIZJI: Na zakończenie można zrobić zdjęcia i/lub przepisać wizje i zamieścić na stronie internetowej, umieścić w gazetce szkolnej, rozesłać do innych szkół i organizatorów programu POROZMAWIAJMY, lokalnych mediów.

2. Debata Oxfordzka: Jedna Europa – Europa różnorodna

Cele:

- Ćwiczenie argumentacji własnego stanowiska
- Refleksja nad wartościami w Europie – wspólnotą i różnicami
- Doskonalenie umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem i samodzielnego poszukiwania informacji
- Poznanie zasad debaty oxfordzkiej oraz praktykowanie profesjonalnego prowadzenia dyskusji

Przygotowania:

- należy spośród uczniów wybrać kilka osób – liderów i liderkę przedsięwzięcia – którym zostaną przydzielone poszczególne role (wybór uczniów może się odbywać na zasadzie konkursu oratorskiego, rekrutacji na stanowisko lub innego motywującego i nobilitującego sposobu o przejrzystych zasadach)
- role do rozdania: sześciu dyskutantów/dyskutantek (powinni się podzielić na zwolenników i przeciwników tezy), pan lub pani marszałek, sekretarz przedsięwzięcia, fotograf
- pozostali uczniowie powinni zostać oficjalnie zaproszeni na debatę jako publiczność i poinformowani o jej zasadach oraz własnej ważnej w niej roli!
- należy przygotować i dostatecznie wcześniej udostępnić uczniom listę tekstów pomocniczych (wybór z sugerowanej literatury źródłowej)
- każdy z „aktorów” przedsięwzięcia w szczególności, ale także publiczność powinna zostać wyposażona w zasady debaty oxfordzkiej (dołączone do scenariusza)

Materiały:

- Lista tekstów pomocniczych,
- Zasady debaty oxfordzkiej
- Berło marszałkowskie

- Stoper dla sekretarza
- Kartki do głosowania

Przebieg:

(1) Odpowiednio wcześniej przed debatą (od trzech tygodni do miesiąca) zorganizuj konkurs albo rekrutację na poszczególne role w debacie.

(2) Przydziel role i udostępnij zasady debaty i teksty pomocnicze, dokładnie wyjaśnij, co ma się zdarzyć w trakcie dyskusji i na czym polega każda z ról.

(3) Podziel dyskutantów na dwie grupy: broniących tezy: „**Europę więcej łączy niż dzieli** – europejska debata o wartościach” i broniących stanowiska przeciwnego: „**Europę więcej dzieli niż łączy** – europejska debata o wartościach”. Poinformuj o roli publiczności, której zadaniem będzie wybór zwycięzcy debaty.

(4) Zaznacz, że oceniana będzie zawartość merytoryczna wypowiedzi, siła użytych argumentów, a także sposób prezentacji. Poproś o przygotowanie się w oparciu o teksty, traktat lizboński oraz o własne źródła i materiały. Daj uczniom dwa tygodnie na przygotowanie.

(5) Debata właściwa:

- Przywitaj wszystkich na debacie. Wyjaśnij cel debaty (rozmowa o wartościach europejskich, oparta na przygotowanej wcześniej merytorycznej argumentacji, w której należy unikać obrażania dyskutantów, a przyglądać się sile argumentów i sposobie przekonywania).
- Przedstaw osoby i ich role w trakcie debaty.
- Przedstaw temat: „Europejskie debaty o wartościach” oraz zaprezentuj tezę i antytezę.
- Wyjaśnij uczniom – publiczności, jak jest ich rola. Rozdaj kartki, na których wpiszą zdanie na temat zwycięskiej drużyny.
- Poproś marszałka o rozpoczęcie debaty i sekretarza o pełnienie swojej roli.
- Po wystąpieniach obu drużyn sekretarz zbierze od uczniów kartki z ich oceną. Przelicz je. Następnie marszałek ogłosi wyniki debaty.

(6) Podsumuj spotkanie i podziękuj za zaangażowanie. Skomentuj, jeśli któryś z argumentów czy głosów z sali wymaga uzupełnienia, poleć wszystkim literaturę źródłową i zachęć do osobistej refleksji nad tematem i poszukiwania argumentów za i przeciw w codziennym życiu.

Załącznik: zasady debaty Oxfordzkiej¹⁸

1. Debata na temat jedności i/lub różnorodności Europy zostanie przeprowadzona zgodnie z zasadami debaty oxfordzkiej, a jej celem będzie wyłonienie przez publiczność zwycięzcy pojedynku.
2. Poniżej spisano zasady debaty oxfordzkiej przyjęte na czas obecnego przedsięwzięcia:
 - a) Dyskutują ze sobą dwie drużyny: (1) zwolennicy tezy i (2) zwolennicy antytezy – po trzy osoby w składzie każdej z drużyn;
 - b) W każdej z drużyn następuje podział funkcji (pierwsza osoba daje ogólny zarys argumentacji, kolejna rozwija szczegółowo wybrane argumenty, a ostatnia zbija argumenty przeciwnika);
 - c) Przedstawiciele stron występują naprzemiennie, począwszy od pierwszego mówcy po stronie tezy;
 - d) Czas mówców jest ograniczony do 4 minut;
 - e) Po wypowiedzi ostatniego z mówców przewidziane jest maksimum 15 minut na zadawanie pytań do każdej z drużyn. Czas na zadanie pytania i odpowiedź na nie to 3 minuty;
 - f) Po odpowiedzi na ostatnie pytanie publiczność przystępuje do ustalenia zwycięzcy debaty poprzez głosowanie na zasadach tajności i równości – 1 osoba ma do dyspozycji 1 głos, wybierając jedną z 2 możliwości.
 - g) Publiczność podejmuje swą decyzję, w swej ocenie odnosząc się do kunsztu retorycznego uczestników i celności zastosowanej argumentacji.
 - h) Debata kieruje, otwiera ją i zamyka marszałek debaty.
 - i) Marszałek debaty ma prawo odebrać głos, a nawet usunąć z sali dyskutanta, który narusza przyjęte formy grzecznościowe.
 - j) Marszałek powołuje sekretarza debaty, którego zadaniem jest pomiar czasu wypowiedzi, oraz informowanie, że czas wypowiedzi został przekroczony.
 - k) W czasie wygłaszanej mowy przeciwnicy mogą zgłaszać uwagi i pytania do mówcy, ale tylko za jego zgodą. Dzieje się to w następujący sposób: przeciwnik unosi prawą rękę do góry i informuje – „Pytanie” albo „Uwaga”, mówca może udzielić głosu pytającemu (mówiąc „Proszę”) lub nie (mówiąc „Dziękuję”). W przypadku zgody na wtrącenie czas mówcy wydłuża się o czas zabrany przez pytającego; wtrącenia nie powinny przemieniać się w wymianę zdań

– odpowiedziawszy na zastrzeżenie polemisty, mówca kontynuuje swoje wystąpienie.

- l) Uczestnicy debaty zwracają się do siebie per „Pan, Pani”, każda z wypowiedzi powinna zacząć się od zwrotu w kierunku marszałka i publiczności np. „Panie Marszałku (Pani Marszałek), Szanowna Publiczności”.
- m) Oczekuje się od uczestników stroju właściwego okazjom uroczystym.

¹⁷ Pomysł debaty zainspirowany projektem prowadzonym w Polsce przez Fundację Partners Polska: „Debata Obywateli Europy. Niech nas usłyszają”

¹⁸ Na podstawie: Stefan Sękowski, Zasady debaty oxfordzkiej, <http://www.koliber.org/?action=ArticleDisplayNews&data%5BArticle%5D%5Bid%5D=3390/> 13.04.2008

O autorach:

Dominika Cieślukowska – psycholożka i trenerka międzykulturowa. Pracuje w Katedrze Psychologii Międzykulturowej w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Studia i praca w Pekinie zaowocowały zainteresowaniem problematyką wielokulturowości i adaptacji do życia w nowej kulturze. Zajmuje się profesjonalnie projektami edukacyjnymi poświęconymi tematyce międzykulturowej oraz treningowymi wspierającymi adaptację. Publikuje artykuły naukowe i popularno – naukowe („Studia Psychologiczne”, „Charaktery”, „Psychologia w Szkole”), oraz jest współautorką podręcznika „Doradztwo zawodowe i wyzwania międzykulturowe”.

Anna Klimowicz – absolwentka Instytutu Filozofii UW, edukator MEN, trener od 1994 roku, absolwent Szkoły Praw Człowieka HFPCz, autor wielu materiałów edukacyjnych, współautor nagrodzonego przez MEN programu „Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej”, współautor programu „Inni to także my” realizowanego dla UNHCR i CODN, autor programu „Szkoła i rodzice – razem lepiej”; realizowanego przez ODN w Warszawie oraz Fundację „BENE VOBIS”, autor programu „Szukać podobieństw, zrozumieć różnice” realizowanego przez CODN; uczestnik wyjazdów studyjnych i szkoleń dla nauczycieli (do Danii, Irlandii, Wlk. Brytanii, USA, Belgii, Grecji, Słowacji, Austrii).

Barbara Anna Markiewicz – absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i filozofii Uniwersytetu Warszawskiego; profesor zwyczajny, Kierownik Zakładu Filozofii Polityki w Instytucie Filozofii UW. Opublikowała ponad 200 prac naukowych; jej teksty ukazały się także w języku niemieckim, angielskim i hebrajskim. Wykładała i wygłaszała odczyty m.in. w Turynie, Bochum, Zurichu, Paryżu, Oksfordzie, Londynie, Jerozolimie i Barcelonie. Działa w Polskim Towarzystwie Filozoficznym, od lat z jego ramienia zajmuje się Olimpiadą Filozoficzną dla młodzieży. Jako członek Zarządu Association Internationale des Professeurs de Philosophie (Bruksela) wspiera starania, także w skali międzynarodowej o umocnienie roli filozofii w procesie kształcenia. Jest współautorką międzynarodowego podręcznika do filozofii, którego polska wersja *Między mitem i logosem. Europejski podręcznik do filozofii* ukazała się w 2000 r.

Bella Szwarzman-Czarnota – publicystka, redaktor, tłumacz i filozof. Znawczyni tematu dotyczącego kobiet żydowskich. Absolwentka Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego i Studium Podyplomowego dla Tłumaczy Języka Francuskiego. Tłumaczka z języka francuskiego, rosyjskiego i jidysz. Autorka haseł do Encyklopedii PWN z zakresu literatury jidysz. Redaktorka i felietonistka miesięcznika „Midrasz”.

Arkadiusz Tomaszewski – absolwent Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego (praca magisterska: „Kategoria obcych w socjologii Zygmunta Bauman’a”), obecnie jest słuchaczem ostatniego semestru Podyplomowego Studium Wiedzy o Krajach Rozwijających się; przebywał przez rok na stypendium naukowym na Uniwersytecie w Sanie (Republika Jemenu).

