



Vademecum Nauczyciela

Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej

Scenariusze zajęć dla doradców metodycznych

Wiedza o społeczeństwie



Moduł 1, 2, 3, 4



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

MODUŁ 1

Autor: dr hab. Piotr Załęski

Temat: „Nowa” podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum –
nauczanie przedmiotu w zakresie podstawowym

Czas: 2 godz. dydaktyczne

Cele zajęć:

Uczestnik po zajęciach powinien wykazać się:

Znajomością

- założeń podstawy programowej WOS-u

Rozumieniem

- zapisów wymagań ogólnych podstawy programowej WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym
- zapisów wymagań szczegółowych podstawy programowej WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym

Umiejętnością

- wykazania różnic między „nową” a dotychczasową podstawą programową WOS-u (dla liceum i technikum w zakresie podstawowym)
- stosowania założeń podstawy programowej WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym w praktyce

Metody pracy:

- wykład
- praca z tekstem

Formy pracy:

- indywidualna

Materiały dydaktyczne:

- podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie wraz z komentarzem
- *Vademecum nauczyciela*
- prezentacja multimedialna

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne.
2. Wprowadzenie do zagadnienia podstawy programowej – ukazanie kierunków zmian w edukacji, które nastąpiły w wyniku reformy strukturalnej i programowej.

„Nowa” podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum w podstawowym zakresie kształcenia stanowi część podstawy programowej kształcenia ogólnego przyjętej rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej. Prace nad podstawą rozpoczęły się w październiku 2016 roku, latem 2017 roku propozycja MEN została poddana konsultacjom społecznym, a w styczniu 2018 roku podstawa stała się aktem prawnym (**slajd 3**).

Poprzednio w nauczaniu obowiązkowym przeznaczono dla WOS-u 2 godziny w gimnazjum i 1 godzinę w szkole ponadgimnazjalnej (a także 1 godzinę w szkole podstawowej w ramach propedeutycznego przedmiotu: historia i społeczeństwo). Obecnie są to 2 godziny w szkole podstawowej oraz 2 godziny w liceum i technikum. Ilościowe rozłożenie treści nauczania ukazano szczegółowo na **slajdzie 4**.

Duża liczba wymagań szczegółowych (118) dla WOS-u w gimnazjum była jedną ze słabości dotychczasowej podstawy programowej. Dzięki ich redukcji staje się realna faktyczna realizacja tematyki określonej w tych wymaganiach. Większe jest zatem prawdopodobieństwo, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej będą posiadali kompetencje z tego przedmiotu, określone w podstawie dla szkoły niższego typu.

Twórcy poprzedniej reformy programowej uznali, że właściwa jest sytuacja, aby obowiązkowy kurs przedmiotu wiedza o społeczeństwie realizować wyłącznie raz (w gimnazjum i w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej). Obecnie pewne treści przedmiotu (ze szkoły podstawowej) są zgodnie z zasadą *repetitio est mater studiorum* powtarzane w liceum i technikum w zakresie podstawowym, choć oczywiście na treści te nabudowywane są kolejne. Warto zatem, by nauczyciel przedmiotu w szkole ponadpodstawowej zapoznał się z podstawą przedmiotu także dla szkoły podstawowej.

Zmiany w podstawie programowej WOS-u można naświetlić także przy pomocy popularnego podziału przedmiotu na bloki/obszary. Autorzy komentarza do poprzedniej podstawy wszystkie treści, w których zgrupowano wymagania szczegółowe z zakresu podstawowego w szkole ponadgimnazjalnej, przydzielili do bloku: Prawo i prawa człowieka. Obecna podstawa dla liceum i technikum w zakresie podstawowym dotyczy wszystkich czterech bloków, a zatem także bloków: Człowiek i społeczeństwo, Państwo i polityka oraz Zagadnienia międzynarodowe. Kwestię tę przedstawiono na **slajdzie 5**.

Wiedza o społeczeństwie – tak jak w poprzedniej podstawie programowej dla gimnazjum, ale inaczej niż w szkole ponadgimnazjalnej – jest przedmiotem interdyscyplinarnym, korzystającym z dorobku wielu nauk społecznych, nade wszystko nauk socjologicznych, nauk o polityce i administracji oraz nauk prawnych. W mniejszym stopniu na tematykę przedmiotu składają się elementy innych nauk społecznych: psychologii oraz nauk o komunikacji społecznej i mediach.

„Nowa” podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie, podobnie jak dotychczas obowiązująca, napisana jest językiem wymagań zgodnych z odpowiednimi poziomami krajowej ramy kwalifikacji. Treści nauczania, czyli wymagania szczegółowe, wynikają z wymagań ogólnych i łączą się z nimi –

mamy więc do czynienia, inaczej niż w poprzedniej podstawie, z pełną koherencją w tym względzie. Warto też podkreślić, że podstawę napisano w taki sposób, aby realizacja większości wymagań szczegółowych była możliwa w czasie jednostki lekcyjnej.

Nierzadko wymagania szczegółowe „nowej” podstawy zostały napisane na wyższym poziomie szczegółowości, niż to miało miejsce w poprzedniej podstawie, choć intencją nie było rozbudowanie danego wymagania, a większa precyzja sformułowania. To rozwiązanie – pomocne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów (zwłaszcza przygotowujących się do egzaminu maturalnego z przedmiotu) – spowodowało większą obszerność „nowej” podstawy w porównaniu z poprzednią. Sytuację tę obrazuje **slajd 6**, ilustrujący także kwestię nabudowywania wiedzy i umiejętności w „nowej” podstawie.

3. Omówienie przez prowadzącego wymagań ogólnych.

Idea wymagań ogólnych podstawy programowej – w porównaniu z założeniami dotychczasowej podstawy – znacząco się nie zmieniła. Jednak cele kształcenia przedmiotu zostały sformułowane dla czterech, a nie – jak dotychczas – sześciu obszarów. Kluczową zmianą wydaje się komasacja wymagań odnoszących się w zasadniczym stopniu do kwestii poznawczych w celu kształcenia I: Wiedza i rozumienie. To wymaganie „nowej” podstawy zastępuje poprzednie wymagania IV–VI. Przyczyna zmiany ma więc charakter metodyczny.

W „nowej” podstawie, inaczej niż w poprzedniej, nazwy wszystkich wymagań pozostają bez zmian na każdym etapie kształcenia i w każdym zakresie. Taka sama jak w poprzedniej podstawie jest nazwa wymagania II: Wykorzystanie i tworzenie informacji (w dotychczasowej podstawie wymaganie I). Dotychczasowe wymagania – II i III: Rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów oraz Współdziałanie w sprawach publicznych zostały rozszerzone i zastąpione sformułowaniami: Rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów (obecnie wymaganie III) oraz Komunikowanie i współdziałanie (obecnie wymaganie IV). Zmiany te wskazują także na wyeksponowanie w „nowej” podstawie rozumienia siebie i umiejętności komunikacyjnych, w tym dyskusowania. Porównanie nazw wymagań ogólnych w nauczaniu obowiązkowym obrazuje **slajd 7**.

Na przykładzie wymagań ogólnych warto ukazać kwestię wspomnianej już kontynuacji, a także powtarzania oraz nabudowywania wiedzy i umiejętności w kolejnych etapach kształcenia obowiązkowego z przedmiotu (**slajdy 8–11**).

4. Omówienie przez prowadzącego wymagań szczegółowych.

W „nowej” podstawie programowej dla liceum i technikum 64 wymagania szczegółowe umieszczono w 7 działach (w dotychczasowej podstawie – 39 wymagań w 6 działach). Porównując obie podstawy, należy odnotować wzrost liczby wymagań, spowodowany zwiększeniem liczby godzin przedmiotu. Trzeba także zauważyć, że w „nowej” podstawie liczba wymagań w działach została na ogół zwiększona.

W kwestii języka wymagań szczegółowych, tj. posługiwania się czasownikami operacyjnymi, zachowano względne podobieństwo z ostatnią podstawą dla szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym. W porównaniu z podstawą przedmiotu dla ośmioletniej szkoły podstawowej w podstawie dla liceum i technikum w zakresie podstawowym nastąpiło przesunięcie w kierunku bardziej złożonych czasowników operacyjnych, co ilustruje spadek (o 10 punktów procentowych) występowania czasowników „wymienia”, „podaje” i „przedstawia”. Nie ma zatem sytuacji obecnej

w poprzedniej podstawie, w której czasowniki operacyjne dla gimnazjum wydają się bardziej zaawansowane niż te z podstawy dla szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym. Na przykład czasowniki „charakteryzuje” i „wyjaśnia” stanowią w tej pierwszej 29% wszystkich użytych czasowników, a w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej – 19%, a w podstawie do gimnazjum wystąpił 5-krotnie nieobecny w zakresie podstawowym czasownik operacyjny „analizuje”. Proporcje używania poszczególnych typów czasowników operacyjnych w dotychczasowej i „nowej” podstawie dla liceum i technikum w zakresie podstawowym ukazano na **slajdzie 12**.

Analiza treści podstawy dla liceum i technikum w zakresie podstawowym prowadzi do wniosku, że różni się ona znacząco od poprzedniej. „Nowa” podstawa najbardziej przypomina podstawę dla tego typu szkół w tym zakresie, obowiązującą przed reformą minister Hall, choć oczywiście różnice są zauważalne (choćby poprzez położenie nacisku na praktyczną stronę zagadnień w komentowanej podstawie). Mamy w niej do czynienia, co już sygnalizowano, z 4 blokami: 1) Człowiek i społeczeństwo, 2) Państwo i polityka, 3) Prawo i prawa człowieka, 4) Zagadnienia międzynarodowe, podczas gdy dotychczas obowiązująca podstawa dotyczyła wyłącznie zakresu trzeciego bloku. Liczbowy i procentowy przydział wymagań dla każdego z bloków – w porównaniu z poprzednią podstawą – ukazano na **slajdzie 13**.

W porównaniu do wymagań z przedmiotu nauczanego obowiązkowo (na różnych etapach edukacyjnych) blok Człowiek i społeczeństwo w nowej podstawie zyskał najbardziej. Stało się tak m.in. ze względu na powrót do przedmiotu części zagadnień psychologicznych, obecnych poprzednio w przedmiocie podstawy przedsiębiorczości. Dodatkowo część zagadnień z podstawy WOS-u dla szkoły maturalnej w zakresie rozszerzonym została uznana za niezbędną w kształceniu obowiązkowym, również ze względu na wzmocnienie w wymaganiach ogólnych kwestii rozumienia siebie i komunikowania. Zwiększenie znaczenia wymagań z tego bloku – poza powyższym – wynika także z likwidacji przedmiotu: historia i społeczeństwo w dotychczasowej szkole podstawowej. W podstawie tego przedmiotu aż 4 z 7 modułów (17 z 27 wymagań szczegółowych) było związanych z tym blokiem. W „nowej” podstawie dla liceum i technikum w zakresie podstawowym bloku dotyczą wszystkie wymagania działu I [1]–9]] oraz część wymagań działu II [1]–3); 6)–9]] i VI [4)] „nowej” podstawy dla liceum i technikum. Wszystkie te wymagania – poza ostatnim – nie występowały w dotychczasowej podstawie dla szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym. Zaprezentowano je na **slajdach 14 i 15**. Na przykładzie niektórych wymagań szczegółowych dotyczących tego bloku warto ukazać kwestię wspomnianej już kontynuacji, a także powtarzania oraz nabudowywania wiedzy i umiejętności na kolejnym etapie obowiązkowego kształcenia z przedmiotu (**slajd 16**).

Bloku Państwo i polityka dotyczą wszystkie wymagania działu III [1]–11]] oraz część wymagań działu II [4)–5]] i VI [1)–3]] „nowej” podstawy dla liceum i technikum. Blok ten jest najbardziej zbliżony do gimnazjalnego etapu kształcenia z dotychczasowej podstawy, jednak zawiera także pewne zagadnienia, które w poprzedniej podstawie znajdowały się w zakresie rozszerzonym nauczania przedmiotu w szkole ponadgimnazjalnej. Warto podkreślić, że znalazły się w nim dotychczas niewystępujące w nauczaniu obowiązkowym zagadnienia z zakresu polityk publicznych [VI.1)–3]]. Wszystkie te wymagania nie obowiązywały w dotychczasowej podstawie dla szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym. Zaprezentowano je na **slajdach 17–19**. W bloku Państwo i polityka mamy do czynienia z powtarzaniem i syntezyzowaniem (głównie tematyka samorządu terytorialnego) oraz powtarzaniem i nabudowywaniem (pozostała tematyka) treści w stosunku do podstawy dla szkoły podstawowej (**slajd 20**).

Bloku Prawo i prawa człowieka dotyczą wszystkie wymagania działu IV [1]–7] i V [1]–13] „nowej” podstawy dla liceum i technikum. Jest to – co oczywiste – jedyny blok, którego treści zostały ograniczone w porównaniu do dotychczas obowiązującej podstawy dla liceów i techników w zakresie podstawowym. Stało się tak ze względu na przeniesienie części treści z tego bloku na poziom edukacyjny szkoły podstawowej – zarówno w zakresie tematyki załatwiania spraw urzędowych, praw człowieka, jak i innych kwestii. Przeniesienia te były spowodowane nie tylko przekonaniem o konieczności powtarzania i nabudowywania treści, ale i zależnościami między nauczonymi treściami a wiekiem uczniów. Przeniesienie niektórych wymagań do podstawy dla szkoły podstawowej wyeliminowało sytuację, w której uczeń przyswajał treści dotyczące karnej odpowiedzialności nieletnich wówczas, gdy w rozumieniu prawa karnego przestawał lub miał w niedługim czasie przestać być traktowany jako nieletni. Wydaje się, że podobne uzasadnienie ma przeniesienie na niższy etap edukacyjny problematyki Rzecznika Praw Dziecka czy *Konwencji o prawach dziecka*. Z kolei część zagadnień z dotychczasowego zakresu rozszerzonego podstawy programowej przedmiotu w liceum i technikum przeniesiono w „nowej” podstawie do zakresu podstawowego. Wymagania z tego bloku nowe lub w sposób istotny różniące się od dotychczas obowiązujących w tym zakresie nauczania zostały ukazane na **slajdzie 21**. W opisywanym bloku mamy do czynienia na ogół z powtarzaniem i nabudowywaniem treści z zakresu praw człowieka (dział IV) w stosunku do podstawy dla szkoły podstawowej (**slajd 22**), a w dziale V treści są w większości nowe lub nabudowane.

Bloku Zagadnienia międzynarodowe dotyczy wszystkie 11 wymagań działu VII „nowej” podstawy dla liceum i technikum. Liczba wymagań odnoszących się do tego bloku w stosunku do podstawy dla szkoły podstawowej wzrosła, choć łącznie nie ma ich tyle, co w dotychczasowej podstawie przedmiotu dla gimnazjum. Wobec ograniczonej liczby godzin obowiązkowego nauczania przedmiotu część problematyki tego bloku, zapisanej dotychczas w podstawie gimnazjalnej, została uwzględniona w szkole ponadpodstawowej w zakresie rozszerzonym. Mniejsza reprezentacja tego bloku w edukacji obowiązkowej przedmiotu jest także spowodowana doprowadzeniem do sytuacji, w której część treści nauczania nie będzie już powielać się z treściami z podstawy programowej geografii. Oczywiście, podobnie jak w blokach Człowiek i społeczeństwo oraz Państwo i polityka, wszystkie wymagania z bloku Zagadnienia międzynarodowe nie występowały w dotychczasowej podstawie dla szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym. Zaprezentowano je na **slajdzie 23**. W przypadku tego bloku większość treści jest nowa, a tylko część – powtarzana i nabudowana (**slajd 24**).

5. Przedstawienie przez prowadzącego kwestii metod nauczania.

Należy podkreślić myśl wyartykułowaną w części podstawy dotyczącej warunków i sposobu realizacji podstawy programowej WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym: *Konieczna jest taka realizacja treści nauczania przedmiotu, aby uczniowie rozumieli przydatność poszczególnych zagadnień w codziennym życiu [...], by uczeń miał świadomość wpływu obywateli na życie publiczne, ale jednocześnie rozumiał konieczność brania odpowiedzialności za własne wybory i decyzje. Musi przy tym mieć świadomość możliwości korzystania ze swoich praw.*

Kształcenie w zakresie wiedzy o społeczeństwie powinno się odbywać w oparciu o wybrany przez nauczyciela podręcznik oraz inne środki dydaktyczne, które będą służyć jako uzupełnienie narracji i źródło wiedzy podczas pracy ucznia w domu. Istotną rolę powinny odgrywać akty normatywne, teksty źródłowe, słowniki i leksykony. Pomocne też będą mapy, które pozwalają umiejscowić wydarzenia w przestrzeni, oraz wykresy, diagramy i zestawienia statystyczne (w tym z badań

opinii publicznej), ułatwiający kształcenie umiejętności analizy i syntezy. W miarę możliwości ważne byłoby również pozyskiwanie informacji w toku wycieczki edukacyjnej (w tym wirtualnej, z wykorzystaniem dedykowanych aplikacji) do wybranej instytucji, np. urzędu marszałkowskiego, parlamentu czy sądu.

We współczesnej dydaktyce jako optymalne zalecane jest nauczanie polimetodyczne. Oznacza to, że na jednej lekcji może wystąpić kilka uzupełniających się metod nauczania, zapewniających wszechstronny rozwój uczniów. Nauczanie wiedzy o społeczeństwie wymaga stosowania zróżnicowanych metod, wśród których powinny dominować metody interaktywne, odwołujące się do aktywności uczniów, a zatem takie, które sprzyjają kształceniu umiejętności oraz kształtowaniu twórczej i krytycznej postawy ucznia. Pogrupowanie i przykłady metod aktywizujących ukazano na **slajdzie 25**.

W warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej prawodawca uwzględnił konieczność zastosowania metody projektu edukacyjnego (przy czym warto pamiętać, że do metod projektu poza klasyczną odmianą należy zaliczyć także *webquest*). W podstawie podano także wymagania, które warto w ten sposób zrealizować, oraz określono minimum projektów, w których musi uczestniczyć uczeń według zasady: 1 godzina lekcyjna przedmiotu w tygodniu oznacza uczestnictwo ucznia w minimum jednym projekcie edukacyjnym w roku szkolnym. Nie jest zatem konieczne realizowanie minimum 10% treści nauczania tą metodą, co było zapisane w dotychczasowej podstawie.

Projekt edukacyjny powinien mieć charakter zespołowy i być jedną z form organizacji pracy uczniów, określanej jako uczenie się we współpracy. Praca grupowa sprzyja osiągnięciu trzech podstawowych celów edukacyjnych: podwyższeniu efektów kształcenia, wykształceniu u uczniów umiejętności współpracy i zespołowego działania oraz zapewnieniu większej tolerancji, akceptacji i wzajemnego szacunku. Należy jednak pamiętać, że grupy zbyt duże są nieefektywne. Zwykle korzystniejsza jest sytuacja zróżnicowanej pracy grupowej, a nie jednolitej, choć wskazane są metody łączące obie wskazane formy, jak metoda 5x5.

Nie należy rezygnować z metod podających, a ważną i konieczną do stosowania tego rodzaju metodą wydaje się rozmowa nauczająca (pogadanka), w ramach której nauczyciel może także aktywizować uczniów, uświadamiając im nabudowywanie na przedmiocie pewnych zagadnień, oraz odnosząc się do pozaszkolnych doświadczeń uczniów. Także w tym pierwszym celu ukazano w komentarzu do podstawy programowej i w niniejszym materiale kwestię nabudowywania wiedzy i umiejętności z przedmiotu pomiędzy różnymi etapami edukacyjnymi.

Większość kwestii tu poruszonych nauczyciel może znaleźć w *Komentarzu do podstawy programowej* lub w *Vademecum nauczyciela*. W obu tych dokumentach przedstawiono w analogiczny sposób nauczanie przedmiotu w liceum i technikum w zakresie rozszerzonym.

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

MODUŁ 2

Autor: dr hab. Piotr Załęski

Temat: Pisma urzędowe i postępowanie sądowoadministracyjne

Czas: 2 godz. dydaktyczne

Cele zajęć:

Uczestnik po zajęciach powinien wykazać się:

Znajomością

- podstaw prawa administracyjnego i procedury sądowoadministracyjnej
- miejsca prawa administracyjnego w „nowej” podstawie programowej WOS-u

Rozumieniem

- przytoczonych w prezentacji przepisów prawnych
- możliwości proceduralnych dla obywatela

Umiejętnością

- korzystania w praktyce z przepisów prawnych, w tym pisania odwołania
- analizy pism urzędowych, odwołań od decyzji administracyjnej i skarg do WSA
- używania przytoczonego w prezentacji materiału do napisania scenariusza lekcji

Metody pracy:

- rozmowa nauczająca
- dyskusja
- praca z tekstem

Formy pracy:

- indywidualna
- grupowa

Materiały dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna
- wybrane przepisy prawne
- wzory pism
- kazusy prawne

Przebieg zajęć

1. Sprawy organizacyjne.
2. Prowadzący szkolenie informuje uczestników, że w „nowej” podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie zmiany w kierunku praktycznych zagadnień prawniczych poszły jeszcze dalej, niż miało to miejsce w poprzedniej podstawie. Prowadzący podkreśla, że prawodawca chciał położyć nacisk na kształtowanie tych umiejętności, podbudowane znajomością podstawowych przepisów prawnych. Prowadzący zaznacza też, że niezwykle istotne w rozwiązaniach „nowej” podstawy wydaje się kształtowanie umiejętności korzystania z szerszej bazy przepisów prawnych. Następnie prosi uczestników o przyjęcie w pierwszej części zajęć roli uczniów.

3. Część pierwsza zajęć:

3.1. Decyzja administracyjna

- Prowadzący szkolenie zapoznaje uczestników z treścią **slajdu 3**. Mówi, że zaprezentowano na nim przepisy prawne z *Kodeksu postępowania administracyjnego* dotyczące decyzji administracyjnej. Zaznacza, że kwestia ta ma związek z wymaganiami V.8) „nowej” podstawy WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym.
- Prowadzący szkolenie prezentuje **slajd 4**. Prosi, aby na przykładzie przedstawionego fragmentu decyzji administracyjnej uczestnicy stwierdzili brak dwóch elementów decyzji administracyjnej (A i B), po czym ponownie wyświetla **slajd 3**.
- Prowadzący prosi uczestników o wskazanie brakujących elementów decyzji. Elementy te to nieoznaczenie adresata (strony) decyzji, czym naruszono przepis art. 107 §1 pkt 3, oraz niewpisanie pouczenia o możliwości odwołania od decyzji, czym naruszono przepis art. 107 §1 pkt 7 kpa.

3.2. Odwołanie od decyzji administracyjnej

- Prowadzący szkolenie prezentuje uczestnikom **slajd 5**. Mówi, że stronie na ogół służy odwołanie od decyzji administracyjnej. Kwestia ta ma związek z wymaganiami V.9) „nowej” podstawy programowej WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym. Prowadzący prosi o ponowne przeczytanie treści **slajdu 5**, na którym przytoczono przepisy prawne, m.in. z *Kodeksu postępowania administracyjnego*, dotyczące kwestii odwołania, które pomogą uczestnikom rozwiązać kasus związany z fikcyjną sprawą Bogdana Babackiego, oraz opis tej sprawy.
- Prowadzący prosi uczestników o wskazanie trzech błędów, jakie popełniono przy sporządzaniu pouczenia do decyzji administracyjnej w sprawie Babackiego. Trzy błędne elementy dotyczą: 1) terminu złożenia odwołania (niezwłocznie nie oznacza 14 dni); 2) miejsca złożenia odwołania (odwołanie strona powinna złożyć za pośrednictwem organu, który wydał decyzję, a zatem w tym przypadku za pośrednictwem Prezydenta Miasta Elbląga); 3) organu odwoławczego (w tym przypadku organem takim powinien być Wojewoda Warmińsko-Mazurski, a nie Samorządowe Kolegium Odwoławcze w Elblągu).

- Prowadzący szkolenie prezentuje uczestnikom **slajd 6**. Mówi, że w treści slajdu przytoczono przepisy prawne z *Kodeksu postępowania administracyjnego*, dotyczące odwołania, oraz opis fikcyjnej sprawy Anny Abackiej. Prowadzący prosi uczestników o napisanie odwołania w imieniu Anny Abackiej (z pominięciem adresów instytucji), pamiętając o formie pisma (miejscu i dacie, personaliach strony odwołującej się, odpowiednich instytucjach, nazwie pisma oraz samej treści odwołania).
- Prowadzący i uczestnicy szkolenia sprawdzają przykład odwołania (**slajd 7**) przygotowanego przez uczestników do wskazanej wyżej sytuacji.

3.3. Sądownictwo administracyjne

- Prowadzący szkolenie prezentuje **slajd 8**. Mówi, że obecnie sądownictwo administracyjne jest już – podobnie jak powszechne – dwuinstancyjne. Kwestia tego rodzaju sądownictwa ma związek z wymaganiami III.10) i V.10) „nowej” podstawy programowej WOS-u dla liceum i technikum w zakresie podstawowym oraz wymaganiami X.8) podstawy w zakresie rozszerzonym. Prowadzący informuje, że tryb postępowania w sprawach sądowniczoadministracyjnych reguluje ustawa *Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi*, następnie prosi uczestników o przeczytanie zaprezentowanych na slajdzie wybranych przepisów ustawy.
- Prowadzący szkolenie prezentuje uczestnikom **slajd 9**. Prosi uczestników, aby na przykładzie zaprezentowanych wcześniej na **slajdzie 8** przepisów prawnych przeprowadzili analizę pisma procesowego w postępowaniu sądowniczoadministracyjnym i uzupełnili 4 brakujące nazwy w tym piśmie. Prowadzący szkolenie po zapoznaniu się uczestników z treścią **slajdu 9** może jeszcze raz wyświetlić **slajd 8**.

Prowadzący prosi uczestników o wskazanie brakujących elementów pisma procesowego. Może także naprowadzać ich, mówiąc: Ponieważ w piśmie nie ma wzmianki o wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego, nie może być to skarga kasacyjna (nazwa D) ani Naczelny Sąd Administracyjny (nazwa A); „Łomża leży w woj. podlaskim”; „skargę składa się za pośrednictwem organu, którego bezczynność jest przedmiotem skargi”. Oczekiwane nazwy to: Wojewódzki Sąd Administracyjny (nazwa A); Białystok (nazwa B); Prezydent Miasta Łomża (nazwa C); skarga, ewentualnie skarga na bezczynność (nazwa D).

4. Część druga zajęć:

- Prowadzący szkolenie prosi uczestników o sformowanie par. Każda para zajmie się pisaniem scenariusza lekcji realizującej jedno wymaganie podstawy programowej. Wymagania te przydziela parom prowadzący szkolenie spośród przedstawionych na **slajdzie 10**.
- Po skończonej przez pary pracy prowadzący szkolenie może poprosić wybrane pary o przedstawienie efektów ich pracy. Wskazana jest wówczas krótka dyskusja plenarna po każdym przedstawieniu.

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

MODUŁ 3

Autor: dr hab. Piotr Załęski

Temat: Sądy powszechne i postępowanie cywilne

Czas: 2 godz. dydaktyczne

Cele zajęć:

Uczestnik po zajęciach powinien wykazać się:

Znajomością

- podstaw procedury cywilnej
- miejsca prawa cywilnego w „nowej” podstawie programowej WOS-u
- struktury sądownictwa powszechnego

Rozumieniem

- przytoczonych w prezentacji przepisów prawnych
- możliwości proceduralnych dla obywatela

Umiejętnością

- korzystania w praktyce z przepisów prawnych
- analizy pism procesowych, w tym pisanie pozwu
- używania przytoczonego w prezentacji materiału do napisania scenariusza lekcji

Metody pracy:

- rozmowa nauczająca
- dyskusja
- praca z tekstem

Formy pracy:

- indywidualna
- grupowa

Materiały dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna
- wybrane przepisy prawne
- wzory pism
- kazusy prawne

Przebieg zajęć

1. Sprawy organizacyjne.
2. Prowadzący szkolenie informuje uczestników, że problematyka sądownictwa powszechnego w „nowej” podstawie programowej obecna jest już w szkole podstawowej. Jej nabudowywanie następuje w liceum i technikum w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Następnie prosi uczestników, aby w pierwszej części zajęć przyjęli rolę uczniów.
3. Część pierwsza zajęć:
 - Prowadzący szkolenie prezentuje uczestnikom **slajd 3**. Mówi, że realizowanie problematyki struktury poszczególnych typów sądów jest zasadne nie tylko w rozszerzonym zakresie kształcenia, np. w wymaganium XI.7): Uczeń przedstawia strukturę właściwego ze względu na własne miejsce zamieszkania sądu rejonowego, okręgowego oraz apelacyjnego (na podstawie aktualnego informatora prawniczego); wykazuje specyfikę i dwuinstancyjność sądownictwa wojskowego; ale tematyka ta byłaby również pomocna w realizacji niektórych wymagań z zakresu podstawowego, np. zgodnie z wymaganiami V.3): Uczeń rozpoznaje sprawy regulowane przez prawo cywilne, rodzinne, administracyjne i karne; wskazuje, w jakim kodeksie obowiązującym w Rzeczypospolitej Polskiej można znaleźć przepisy dotyczące konkretnej sprawy; interpretuje przepisy prawne.

Prowadzący jeszcze raz odwołuje się do treści **slajdu 3**, który ukazuje wybrane przepisy ustawy *Prawo o ustroju sądów powszechnych* dotyczące struktury sądownictwa powszechnego. Prosi, aby na podstawie tych przepisów każdy z uczestników porównał struktury trzech rodzajów sądów, wskazując podobieństwa i różnice.

- Prowadzący podkreśla, że mimo zastrzeżeń wynikających z przepisu art. 18a wydziały sądów wymienione w ustawie są względnie typowe dla ustroju sądów powszechnych. Prosi uczestników o wykazanie podobieństw (za podobieństwa uznać możemy istnienie wydziałów cywilnego i karnego, istnienie we wszystkich sądach wydziałów z zakresu spraw prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, przy czym w sądach rejonowych i okręgowych mogą to być dwa odrębne wydziały). Następnie prosi uczestników o podanie różnic, w tym wskazanie specyfiki sądów rejonowych (wyodrębnienie wydziału rodzinnego i nieletnich, podczas gdy sprawy z tego zakresu w sądach okręgowych i apelacyjnych mieszczą się w kompetencji wydziału cywilnego, oraz wydziału ksiąg wieczystych); specyfiki sądów okręgowych (istnienie wydziałów kontroli danych telekomunikacyjnych, pocztowych i internetowych) i sądów apelacyjnych (brak wydziału gospodarczego – sprawy z tego zakresu mieszczą się w kompetencji wydziałów cywilnych).
- Prowadzący prezentuje **slajdy 4 i 5**. Proponuje uczestnikom przećwiczenie właściwości rzeczowej wydziałów na przykładzie pism kierowanych do sądu rejonowego, zamieszczonych na **slajdach 4 i 5**. Prowadzący prosi o wskazanie nazw wydziałów (karny – w piśmie A; pracy lub pracy i ubezpieczeń społecznych w piśmie B; rodzinny i nieletnich w piśmie C). Następnie pyta uczestników, dlaczego w przypadku pisma B i C częstszą odpowiedzią była odpowiedź: wydział cywilny. Wyraża przypuszczenie, że zapewne słowo: pozew wywoływało takie skojarzenia.

- Prowadzący mówi, że kwestia pozwu jest wyraźnie określona w podstawie programowej: dla zakresu podstawowego w wymaganium V.7) – uczeń ma analizować pozew, a dla zakresu rozszerzonego w wymaganium XI.8) – uczeń ma napisać pozew. Następnie prowadzący prezentuje **slajd 6**. Mówi, że w sprawach cywilnych warto zwrócić uwagę na przepisy dotyczące właściwości sądu, do którego wnosimy pozew, co normują przepisy *Kodeksu postępowania cywilnego*.
- Prowadzący pyta uczestników, które przepisy wskazują na właściwość ogólną (art. 27), które na przemienną, kiedy powód może wybrać sąd złożenia pozwu zgodnie z właściwością ogólną wynikającą z art. 27 lub wskazaną w danym artykule (spośród zacytowanych przepisy art. 32, 35 i 37), a które dotyczą właściwości wyłącznej (art. 38 i 39).
- Prowadzący prezentuje **slajd 7**. Prosi uczestników o zapoznanie się z wzorem jednego z typów pozwów – pozwu o zniesienie wspólności majątkowej między małżonkami, ukazanego na **slajdzie 7** – i wyjaśnienie, z odniesieniem się do odpowiedniego przepisu ukazanego na poprzednim slajdzie, dlaczego pozew został zaadresowany do sądu rejonowego. Prowadzący szkolenie pyta o właściwy przepis (wzór pozwu został zaadresowany – zgodnie z art. 17 pkt 4) *Kodeksu postępowania cywilnego* – do sądu rejonowego).
- Prowadzący szkolenie prezentuje **slajd 8**. Mówi, że na slajdzie przedstawiono informacje wynikające z uzasadnienia pozwu. Prosi uczestników o dobranie się w pary i na podstawie tych informacji napisanie fragmentu pozwu, do żądania włącznie (wnoszę o...). Prowadzący szkolenie po zapoznaniu się uczestników z treścią **slajdu 8** może jeszcze raz wyświetlić **slajdy 3–7**.
- Prowadzący czeka na efekty pracy uczestników, a następnie proponuje sprawdzenie przykładu pozwu w przedstawionej sprawie na **slajdzie 9**.
- Prowadzący prezentuje **slajd 10**. Mówi, że sądownictwo powszechne jest dwuinstancyjne, co oznacza dostępność środków odwoławczych. Przypomina, że kwestię analizy przez ucznia apelacji i sytuacji umożliwiających rozpoznanie skargi kasacyjnej podstawa programowa przewiduje dla zakresu rozszerzonego kształcenia w wymaganium XI.19). Prowadzący informuje, że materię tę normują w postępowaniu cywilnym przepisy *Kodeksu postępowania cywilnego*, a niektóre z nich ukazane na **slajdach 10 i 11**.
- Po zapoznaniu się przez uczestników ze slajdami **10 i 11** prowadzący prezentuje **slajd 12** z orzeczeniami sądów. Proponuje uczestnikom przyjrzenie się orzeczeniom i określenie przysługującego w każdej z sytuacji środka odwoławczego. Prosi też o wskazanie, gdzie należy złożyć odpowiednie pismo procesowe oraz który wydział sądu będzie je rozpatrywał. Fragmentom przedstawionych orzeczeń towarzyszy struktura Sądu Okręgowego w Białymstoku, w którego okręgu znajdują się sądy wskazane w orzeczeniach.
- Prowadzący pyta uczestników o orzeczenie A (w sprawie tej zarówno powód, jak i pozwany mogli złożyć apelację w VIII Wydziale Gospodarczym Sądu Rejonowego w Białymstoku, a rozpatrywałby ją VII Wydział Gospodarczy Sądu Okręgowego

w Białymstoku) oraz o orzeczenie B (wnioskodawca mógł złożyć zażalenie w I Wydziale Cywilnym Sądu Rejonowego w Sokółce, a rozpatrywałby je II Wydział Cywilny Odwoławczy Sądu Okręgowego w Białymstoku).

4. Część druga zajęć:

- Prowadzący szkolenie prosi uczestników o sformowanie par, z których każda zajmie się pisaniem scenariusza lekcji realizującej jedno wymaganie z podstawy programowej. Wymagania te przydziela parom prowadzący szkolenie spośród przedstawionych na **slajdzie 14**.

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

MODUŁ 4

Autor: dr hab. Piotr Załęski

Temat: Dyskusja i praca z tekstem

Uwaga!

Scenariuszowi nie towarzyszy prezentacja tylko teksty źródłowe, które należy wydrukować dla uczestników!

Czas: 2 godz. dydaktyczne

Cele zajęć:

Uczestnik po zajęciach powinien wykazać się:

Znajomością

- specyfiki zapisów wymagań szczegółowych podstawy programowej, w których nakazano wykorzystanie tekstów źródłowych

Rozumieniem

- roli i wagi tekstów źródłowych w nauczaniu WOS-u
- roli i wagi dyskusji w nauczaniu WOS-u

Umiejętnością

- inicjowania i prowadzenia dyskusji i pracy z tekstem źródłowym

Metody pracy:

- dyskusja
- praca z tekstem

Formy pracy:

- indywidualna
- grupowa

Materiały dydaktyczne:

- teksty źródłowe

Przebieg zajęć:

1. Sprawy organizacyjne.
2. Wprowadzenie:
 - Prowadzący szkolenie przypomina, że kwestia umiejętności komunikacyjnych, w tym dyskusowania, została wyeksponowana w „nowej” podstawie programowej, współtworząc jedno z czterech wymagań ogólnych – wymaganie IV: Komunikowanie i współdziałanie.

Należy jednak unikać sytuacji, w których dyskusja jest celem samym w sobie, w których uczniowie mają dyskutować na temat kwestii mało związanych z ich doświadczeniem, czy też takich, w których nie dysponują wystarczającą wiedzą, aby sformułować sensowne argumenty. W takich przypadkach warto, aby punktem wyjścia do dyskusji był tekst lub teksty. Można wówczas połączyć metodę dyskusji z metodą pracy z materiałem źródłowym.

- Prowadzący prosi uczestników o wskazanie umiejętności, których uczy dyskusja. Oczekuje odpowiedzi takich jak np.: wyszukiwanie, porządkowanie, analiza i prezentacja informacji, logiczne myślenie i argumentowanie, zajmowanie stanowiska w spornych kwestiach, wyrażanie swoich poglądów, szacunek dla cudzych poglądów i przekonań, weryfikowanie własnych poglądów, aktywne słuchanie i koncentracja, oddzielanie problemów od ludzi, zadawanie pytań, wnikliwe analizowanie problemu.
- Następnie prowadzący szkolenie zwraca uwagę na kwestię pracy z tekstem. Mówi, że istotną rolę w nauczaniu WOS-u powinny odgrywać teksty nie tylko aktów normatywnych. Warto pamiętać, że źródła są zróżnicowane pod względem wartości merytorycznej, dlatego uczniowie powinni nabywać umiejętność krytycznego ich odczytywania i wartościowania. Także od stawiania pytań przez nauczyciela zależy, ile informacji uda się uzyskać uczniowi za pośrednictwem danego źródła. Prowadzący podkreśla, że w „nowej” podstawie programowej w zakresie rozszerzonym wprowadzono wymagania pracy z tekstem źródłowym w postaci fragmentów dzieł innych niż klasyczny tekst podręcznika czy aktu prawnego. Lektura, którą nauczyciel może dobrać w inny sposób, niż wskazany przykładowo w danym wymaganiu, ma realizować pierwszą część tego wymagania, stając się przyczynkiem do dyskusji. Warto także pracować z mniejszymi fragmentami tekstów, realizując zakres podstawowy podstawy.

3. Część pierwsza zajęć:

- Prowadzący szkolenie prosi uczestników, aby w pierwszej części zajęć przyjęli rolę uczniów, choć w ich przypadku pracę z tekstem mogłyby poprzedzać rozmowy na temat korupcji przeprowadzone z osobą pamiętającą lata 80. i 90. XX wieku. Praca z fragmentami z książki Caroline Humphrey *Koniec radzieckiego życia. Ekonomie życia codziennego po socjalizmie* (teksty 1 i 2) może być pomocna w realizacji wymagań: II.8) zakresu podstawowego: Uczeń rozpoznaje przejawy patologii życia publicznego i wykazuje ich negatywny wpływ na życie publiczne; przedstawia mechanizmy korupcji i analizuje – z wykorzystaniem materiałów medialnych – jej udowodniony przykład) czy III.10) zakresu rozszerzonego: Uczeń analizuje uznane za niekonwencjonalne formy przystosowania się do zmiany systemowej na podstawie literatury [...]).
- Prowadzący proponuje uczestnikom przeczytanie tekstu 1. Prowadzący otwiera dyskusję, zadając pytania:
 - ❖ Czy załatwianie spraw za pomocą łapówek oraz znajomości funkcjonowały wcześniej w społeczeństwie polskim?
 - ❖ Na ile dalej są praktykowane?
 - ❖ Czy korzystanie z sieci znajomości musi oznaczać patologię?

Prowadzący prosi uczestników o ustosunkowanie się do tych pytań, wraz z przywołaniem swoich spostrzeżeń dotyczących życia społecznego, w tym publicznego, w Polsce.

- Po upływie odpowiedniego czasu prowadzący szkolenie zwraca się z prośbą o przeczytanie kolejnych fragmentów z powyższej książki (tekst 2). Prowadzący kontynuuje dyskusję na temat korupcji *sensu largo*, zadając pytania:
 - ❖ Czy rozróżnienie Riesmana może być użyteczne w odniesieniu do społeczeństwa polskiego?
 - ❖ Czy w Polsce mieliśmy do czynienia z przyzwoleniem na łapówki transakcyjne i czy te postawy się zmieniają, a jeśli tak, to pod wpływem czego?
 - ❖ Czy w Polsce zakup ryczałtem z typologii Riesmana traktowany byłby jak łapówka, czy też podobnie jak w Rosji?
 - ❖ W jaki sposób w Polsce funkcjonowały grupy przestępcze zajmujące się haraczami?
 - ❖ Czy w Polsce także mieliśmy do czynienia z opisywaną w tekście tzw. daniną?

- 4. Część druga zajęć:
 - Prowadzący szkolenie dzieli uczestników na dwie grupy. Informuje, że obie grupy będą czytały te same teksty. Zadanie osób z grupy A będzie ułożenie odpowiednich pytań do tekstu, służących dyskusji realizującej wymaganie A, natomiast osoby z grupy B – pytań służących dyskusji realizującej wymaganie B. według tego modelu uczestnicy realizują poniższe punkty części drugiej zajęć.

 - Uczestnicy czytają teksty 3 i 4 (odpowiednio fragmenty prac: Antoniego Mączaka *Nierówna przyjaźń. Układy klientalne w perspektywie historycznej* oraz Ryszarda Kapuścińskiego *Cesarz*). Po odpowiednim czasie prowadzący prosi członków każdej z grup o przedstawienie efektów ich pracy. W miarę potrzeb wskazane jest doprowadzenie do dyskusji.

 - Prowadzący proponuje uczestnikom wykonanie pracy analogicznej do poprzedniej, ale nad tekstem 5 (fragmenty pracy Marcina Floriana Gawryckiego *W pogoni za wyobrażeniami. Próba interpretacji polskiej literatury podróżniczej poświęconej Ameryce Łacińskiej*). Po odpowiednim czasie prosi członków każdej z grup o przedstawienie efektów ich pracy. W miarę potrzeb wskazane jest doprowadzenie do dyskusji.

 - Jeśli praca podczas zajęć będzie przebiegała szybko, prowadzący może poprosić uczestników o przeczytanie tekstu 6 (recenzji odwołującej się do książki Benjamina Barbera *Dżihad kontra McŚwiat*). Po odpowiednim czasie zwraca się z prośbą do członków każdej z grup o przedstawienie efektów ich pracy. W miarę potrzeb wskazane jest doprowadzenie do dyskusji.

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

ZAŁĄCZNIK DO MODUŁU 4 ZAJĘĆ SZKOLENIOWYCH

Tekst 1

Fragmety pracy Caroline Humphrey *Koniec radzieckiego życia. Ekonomie życia codziennego po socjalizmie* (Kęty 2010, s. 186–188, 204–205).

Kategorii *vzâtkâ* (łapówka) używa się bez wahania przy opisywaniu sytuacji związanych z publicznymi stanowiskami państwowymi, natomiast w sferze prywatnej na określenie niestandardowych opłat często używa się innych pojęć, takich jak „dodatkowe opłaty”, „taryfy”, „dotacje”, „napiwki”, „rabaty”, „premie” itp. [...] chociaż konkretna osoba może regularnie przyjmować łapówki, to w każdym z przypadków opłata dawana jest za konkretną usługę. *Vzâtkâ* jest w gruncie rzeczy transakcją jednorazową, co pozwala na jej socjologiczne odróżnienie od wymiany przysług dokonywanej w ramach społecznych sieci składających się z osób pozostających w długotrwałych relacjach (*vzaimopomoš* [pomoc wzajemna]), czy też od zakulisowej wersji tej ostatniej, zwanej *blat* (koneksje). Oczekiwanie natychmiastowego odwzajemnienia łapówki wskazuje jednoznacznie na transakcyjny charakter tego aktu i usuwa możliwość postrzegania go w takim ciepłym, osobistym świetle, jakie jest udziałem związków opartych na „dawaniu”. W przeciwieństwie do daru czy przysługi, łapówka nie może zostać oceniona jako szczodra, ponieważ w jej definicję wpisane jest natychmiastowe działanie zwrotne. [...] natomiast ciepła relacja osobista implikuje istnienie całego bogactwa potencjalnych interakcji – gdy dajesz, będąc w takiej relacji, to nie jesteś pewien ani kiedy, ani w jaki sposób otrzymasz coś w zamian. Z analitycznego punktu widzenia na *vzaimopomoš* czy na *blat* składa się wiele przysług (także niezgodnych z prawem) udzielanych sobie wzajemnie na przestrzeni dłuższego czasu w ramach takich osobistych sieci; *vzâtkâ* natomiast ustanawia specyficzne, natychmiastowe transakcje, odbywające się poza tymi sieciami. [...]

Osobiste relacje oparte na wzajemności i oddawaniu sobie przysług były i są bardzo rozpowszechnione zarówno w Rosji, jak i w innych krajach, gdzie dominowało planowanie państwowe. Używanie osobistych koneksji dla własnych korzyści i obchodzenia przepisów (*blat*) było tak popularne, że musimy zgodzić się z tymi autorami, którzy twierdzą, że *blat* była integralną częścią gospodarki planowej, mechanizmem, który umożliwiał jej, mniej lub bardziej udane funkcjonowanie. [...]

Czasem może pojawić się dążenie do przekształcenia relacji opartej na łapówce w relację długoterminowej wzajemnej pomocy. [...] Moi rozmówcy twierdzili, że jeśli jakiś długotrwały związek rozpoczyna się od zapłaty i usługi, to ta sytuacja nie tylko nigdy nie będzie nazwana łapówką – nikt nawet nie będzie o niej myślał jako o łapówce, ponieważ byłaby to obraza dla charakteru danej relacji. [...]

Ciekawe, że to rozróżnienie widoczne jest także w rosyjskiej praktyce prawnej. Ludzie sądzeni za łapówkarstwo często bronią się, twierdząc, że dana opłata nie była łapówką, a wymianą dokonaną w kręgu bliskich znajomych. [...] pułkownik policji o nazwisku Bukaev został oskarżony w Petersburgu o przyjmowanie łapówek w formie mieszkań dla jego żony i kochanki. W zamian miał przymknąć oko na nielegalne działania dużej firmy budowlanej, którą miał monitorować w ramach swojej pracy. [...]

Sąd uznał, że mieszkań, które otrzymał, nie można uznać za łapówki z tego względu, że Bukaeva i szefa firmy budowlanej łączyło wiele związków o charakterze osobistym (włączając te dotyczące żony i kochanki), a zatem „działał on w tym przypadku jako osoba prywatna, a nie jako policjant”.

Tekst 2. Fragmenty pracy Caroline Humphrey *Koniec radzieckiego życia. Ekonomie życia codziennego po socjalizmie* (Kęty 2010, s. 186–188, 204–205).

Aby lepiej przedstawić specyfikę łapówkarstwa, proponuję zestawienie rosyjskiej praktyki w tym zakresie z typologią łapówek zaproponowaną przez Reimana. Reisman, analizując głównie sytuację w USA, wyróżnia trzy rodzaje łapówek: *łapówki transakcyjne* (wręczone urzędnikom w celu przyśpieszenia procedury na korzyść dającego, ale niewymagające prowadzenia nielegalnych działań), *łapówki wariacyjne* (wręczone w celu uzyskania działań wymagających odejścia od obowiązujących norm bądź praw); *zakup ryczałtem* (gdy kupowana jest nie konkretna usługa, lecz służba, na przykład urzędnik, który zamiast być w pełni lojalny wobec swojego urzędu i zadań, faworyzuje interesy wręczającego łapówkę).

W Rosji łapówki transakcyjne – bombonierki, kwiaty, butelki wódki, koperty z pieniędzmi wręczone pielęgniarkom, księgowym, nauczycielom i innym osobom – są tak trwale wpisane w codzienne życie, że nie są właściwie uznawane za łapówki w pełnym tego słowa znaczeniu. Tak jak napiwek, który wręczany jest zwykle po wykonaniu usługi, opłaty transakcyjne postrzegane są jako fundamentalnie nieszkodliwe [...]. Jednak powszechnie używane terminy, takie jak *podmazat'* (posmarować) czy *dat' na lapu* (dać w łapę), sugerują, że mamy do czynienia z czymś nie do końca jawnym – zwykle, wręczając takie „prezenty”, ludzie zachowują dyskrecję. Pieniądze są także wręczone i przyjmowane dyskretnie i nigdy nie są otwarcie przeliczane, co sugeruje, iż według konwencji wysokość opłaty nie ma znaczenia [...].

W kontraście do zwyczajnego „posmarowania”, ludzie używają terminu „łapówka” w przypadku, gdy wysokość opłaty ma znaczenie, jest negocjowana, a transakcja jest zdecydowanie zachowywana w sekrecie [...] [–] ten ostatni termin używany jest raczej w znaczeniu „łapówki wariacyjnej”, czyli wtedy, gdy opłata wnoszona jest za przekroczenie prawa czy obowiązujących norm. Moim zdaniem rosyjskie pojęcie „łapówki” nie obejmuje trzeciego typu występującego w klasyfikacji Reimana, czyli „zakup ryczałtem”. W tym przypadku urzędnik publiczny staje się jednocześnie tajnym pracownikiem, a podtrzymanie całej organizacji jest ważniejsze od jego poszczególnych działań – a zatem sporadyczna natura łapówki zostaje zastąpiona przez regularnie wypłacaną „pensję”. [...] Jednak osoba, która została w pełni kupiona, [...] nie może odmówić danej usługi [...]. W takiej sytuacji brak jest zasadniczej cechy łapówkarstwa, które jest aktem dobrowolnym, który może, ale nie musi zostać podjęty. Także regularne opłaty wypłacane policji bądź reketierom przez kupców czy właścicieli kiosków nie są uznawane za łapówki, a za dań (*dan'*), do której płacenia jest się zmuszonym.

Należy odróżnić bezprawną sprzedaż dostępu do pewnych przywilejów czy usług, którą otwarcie określa się jako łapówkę, od opłat wręczanych głównie dlatego, że osoba, która pieniędzy żąda, posiada władzę, pozwalającą jej takie żądania stawiać. Skromnym, lecz niezwykle rozpowszechnionym przykładem wymuszania takich opłat są działania GAI (Państwowa Inspekcja Samochodowa) [...] [:] kierowca zostaje zatrzymany, podchodzi do policjanta drogówki, [który] [...] wymyśla jakieś drobne wykroczenie, które kierowca niby miał popełnić, określa kwotę „mandatu” i kierowca płaci. Cudzoziemcy określają takie zachowanie jako łapówkę, ale miejscowi używają tutaj słowa *dan'* – danina. Określenie „łapówka” zostałoby użyte wyłącznie wtedy, gdyby kierowca rzeczywiście dopuścił się jakiegoś wykroczenia, a zatem płacąc, oczekiwałby w zamian, aby nie został

spisany protokół. Jednak w większości przypadków opłata dla GAI to „danina”, której płacenie jest po prostu potwierdzeniem faktu, kto rządzi na drogach. To samo rozróżnienie można zaobserwować, jeśli chodzi o opłaty wnoszone reketierom na bazarach czy też policjantom, którzy niby mają ochraniać kupców przed reketierami. Czasami reketierzy i/lub policja rzeczywiście ochraniają kupców, ale dużo częściej jedynie wymuszają pieniądze. Takie opłaty, wymuszane często pod groźbą przemocy fizycznej, są daniną w czystej formie.

Wymaganie A.: R.VIII.1) Uczeń analizuje mechanizmy sprawowania władzy na podstawie literatury [...].

Wymaganie B.: R.VIII.21) Uczeń wykazuje znaczenie klientelizmu w sprawowaniu władzy na podstawie literatury [...].

Tekst 3. Fragmenty pracy Antoniego Mączaka *Nierówna przyjaźń. Układy klientalne w perspektywie historycznej* (Wrocław 2003, s. 36–38, 40, 43–45, 309, 313–316).

[Relację patronalno-klientalną można zdefiniować jako układ] przeważnie instrumentalnej przyjaźni, w której jednostka [...] o wyższej pozycji socjoekonomicznej (patron) używa własnych wpływów i zasobów, by dostarczyć osłony lub korzyści [...], albo obu, osobie o niższym statusie (klient), która ze swojej strony odwdzięcza się [...], oferując patronowi poparcie [...], w tym osobiste usługi. [...] Dobrowolność układu (choć bywa ograniczona) jest jednak istotnym elementem omawianego zjawiska. [...] Dysponowanie zasobami [...] bywa z reguły uważane za podstawowy element układu. [...] Z kwestią zasobów ściśle się wiąże bezpośredniość relacji. [...] O nieformalnym charakterze związków „chromej przyjaźni” jako systemu władzy decyduje jednak pozostawienie ich w sferze prywatnej. [...] Wzajemność i osobisty charakter relacji [...] nie budzi zastrzeżeń: świadczenia muszą być uważane przez obu partnerów za wiążące i dla obu korzystne. [...] Wiąż patronalną wiąże się w nauce z teorią wymiany darów. [...] Wzajemność nie oznacza wypreparowania diady (patron-klient) z jej społecznego środowiska.

Postać Richarda J. Daleya przez długie powojenne lata nie tylko dominowała w skali Chicago i stanowej, ale także federalnej. Realizował i symbolizował zarazem swoistą konstrukcję polityczną zwaną *political machine* [*Demokratyczną maszyną polityczną*]. [...] „R.J. Daley” stał się pojęciem, jego system władzy zaś definiowany jest następująco: „*Machine* nazywamy organizację partyjną, która trzyma się razem i świadczy osobiste korzyści w zamian za głosy wyborcze”. [...]

Mimo miażdżącej przewagi w Chicago Demokraci nigdy nie zaniedbywali zabiegów o głosy. Na szczeblu najniższym, sąsiedzkim przygotowywanie gruntu było i jest zadaniem *precinct captains*, którzy właśnie mają do *things for people* – a więc tradycyjnie „pomagać starszkom”, szukać pracy dla bezrobotnych, zabiegać (skutecznie!) o interesy potencjalnych wyborców w urzędach, wydobywać z opresji ich dzieci, jeśli popadły w kłopoty z policją. Efekty tych starań bywają widoczne i wymierne – w urnie wyborczej. Od nich bezpośrednio zależy dalsza kariera działacza. Na szczeblu dzielnicy (*ward*) i na wszystkich od niej wyższych polityk partii rządzącej dysponuje podstawowym narzędziem – są to *public jobs* – posady w sektorze publicznym. Miasto za czasów Daleya zatrudniało 30 000 ludzi, od sprzątaczek po urzędników magistrackich, którzy zarządzali ogromnymi kwotami z budżetu komunalnego (To oszacowanie ostrożne; inni w odniesieniu do czasów R.J. Daleya pisali o 250 tysiącach wraz z rodzinami „bezpośrednio zależnych od łaski i humoru burmistrza”). [...]

Z jednej strony można było obdzielać „swoich ludzi”, z drugiej przyciągało się nimi nowych stronników – dwa oblicza tego samego zjawiska. Najistotniejsze jest jednak, że z reguły warunkiem uzyskania miejskiej posady była zasługa wobec *Machine*. [...] W ten sposób aparat partyjny funkcjonował tanio, będąc bezpośrednio finansowany ze środków publicznych. [...]

W warunkach wielkiej koniunktury gospodarczej, w tym nieporównanego rozwoju inwestycji publicznych, dodatkowym, potężnym argumentem burmistrza-patrona były zamówienia dla firm budowlanych, drogowych, instalacyjnych i innych. Płacili więc na fundusz jego partii biznesmeni, nawet jeśli byli Republikanami. [...]

Doskonałość R.J. Daleya jako patrona widzę w jego umiejętności postępowania z ludźmi i w bezpośredniej, osobistej kontroli nad całym personelem. [...] urzędnik określony jako *director of patronage* przedstawiał burmistrzowi listę kandydatów na miejską listę płac, wszystkich zatrudnionych, także tych do mycia okien i śmieciarzy – z prezentacją ich pochodzenia i osoby popierającej. „Musi widzieć każde nazwisko, bo ta osoba staje się kimś więcej niż zatrudnionym: wchodzi do maszyny politycznej, do wielotysięcznej armii i ma pomagać zwyciężać w wyborach”. [...] W rozbudowanej, biurokratycznej strukturze miejskiej administracji osoba patrona, jego osobowość, gra decydująca rolę właśnie jako przeciwstawienie urzędowej bezduszości, a także – rzecz jasna – z racji skomplikowanych piętrowych układów, nad którymi powinna panować. Osobowość bossa zapewnia też warunek konieczny, choć nie dostateczny, sprawności tego, co Amerykanie rozumieją przez *Machine*: zgodę „u góry”.

Tekst 4. Fragmenty pracy Ryszarda Kapuścińskiego *Cesarz* (Warszawa 1998, s. 37–39).

Pytasz mnie, przyjacielu, dlaczego w ostatnim okresie władzy cesarza taki Aklilu, który nie miał żadnych funkcji i pochodził z plebsu, posiadał więcej władzy niż księżę Makonen, który kierował rządem i był wybitnością arystokratyczną. Bo stopnie władzy układały się w pałacu nie według hierarchii stanowisk, lecz według ilości dojsć do przezacnego pana. Takie było nasze wewnątrzpałacowe ułożenie. Mówiło się: ważniejszy jest ten, kto ma częściej ucho cesarskie. Częściej i dłużej. O to ucho koterie staczały najbardziej zażarte walki, ucho było najwyższą stawką w grze. Wystarczyło – ale nie było to łatwe! – dosunąć się do przemożnego ucha i szepnąć. Szepnąć i już – tylko tyle. Niech to gdzieś zapadnie, niech tam będzie, bodaj jako ulotne wrażenie, jako drobne ziarnko. Ale przyjdzie czas, że wrażenie utwali się, a ziarnko urosnie i wtedy zbierzemy plon. Były to bardzo subtelne i wymagające wyczucia zabiegi, bo pan nasz mimo swojej nadszpożytej i zdumiewającej energii i wytrwałości, pozostawał jednak istotą ludzką o naturalnie ograniczonej pojemności ucha, którego nie wolno było nadmiernie rozpychać i przeciążać bez wywołania pańskiej irytacji i reakcji karcących. Dlatego ilość dojsć była ograniczona i stąd nie ustawała walka o podział cesarskiego ucha. [...] Oto taki Abeje Debalk, niski urzędnik Ministerstwa Informacji, szacowany był na cztery dojsćcia tygodniowo, a jego szef nie mógł liczyć więcej niż na dwa dojsćcia. Cesarz miał zaufanych ludzi rozstawionych często na bardzo podrzędnych stanowiskach, a jednak jakże potężnych przez dużą ilość dojsć, o której nie mogli marzyć ich ministrowie i nawet członkowie rady koronnej. Frapujące toczyły się zmagania. Zasłużony generał Abiye Abebe miał trzy dojsćcia tygodniowo, a jego przeciwnik – generał Kebede Gebre (obaj dziś rozstrzelani) tylko jedno. Ale koteria Gebre tak pokierowała sprawą, tak kopała wybitną, ale murszejącą już koterię Abebe, że ten spadł najpierw do dwóch, a potem do jednego tylko dojsćcia, a Gebre, który zasłużył się w Kongo i miał wysokie noty międzynarodowe, skoczył aż do czterech dojsć. Ja, mój przyjacielu, w najlepszym okresie mogłem liczyć na jedno dojsćcie miesięcznie, choć omyłkowo szacowano mnie nawet wyżej, ale i to była znacząca pozycja, gdyż poniżej dojsć bezpośrednich, najcenniejszych, układała się hierarchia dojsć pośrednich, drugo-, trzecio-, i dalej-rzędnych, a tam też widziało się waśnie, pazury, zabiegi, podkopy.

O, takiemu, o którym wiedziało się, że dysponuje dużą ilością dojsć bezpośrednich, wszyscy w pas się kłaniali, choćby nie był ministrem. A taki, któremu ilość dojsć spadała, wiedział już, że dobrotliwy pan przesuwa go po linii pochyłej. Dodam, że w stosunku do swojej nie narzucającej się figury i kształtnej, proporcjonalnej głowy czcigodny pan miał uszy dużego formatu.

Wymaganie A.: R.II.12) Uczeń wyjaśnia kwestię deformacji w postrzeganiu innych kultur na podstawie literatury [...].

Wymaganie B.: R.XIII.4) Uczeń wyjaśnia na przykładach wzajemne zależności polityczne, gospodarcze i kulturowe pomiędzy państwami o różnym poziomie PKB i różnej jego strukturze; wyjaśnia znaczenie kolonializmu w tych zależnościach.

Tekst 5. Fragmenty pracy Marcina Floriana Gawryckiego *W pogoni za wyobrażeniami. Próba interpretacji polskiej literatury podróżniczej poświęconej Ameryce łacińskiej* (Warszawa 2010, s. 24–27, 33, 117–119, 178–179).

Przeciwstawienie Zachodu i Wschodu dokonuje podziału jakości w następujący sposób: Zachód jest logiczny, normalny, empiryczny, kulturalny, racjonalny, realistyczny. Wschód zaś jest zacofany, zdegenerowany, niekulturalny, zapóźniony, skostniały, nielogiczny, despotyczny, nie uczestniczy twórczo w światowym postępie. Orientalizm jest więc uzasadnieniem dziewiętnastowiecznej „misji cywilizacyjnej”, a obecnie – „misji rozwojowej”. [...] Do [opisywanych rozważań Edwarda] Saida nawiązuje Immanuel Wallerstein, który zwraca uwagę, że Zachód oparł swoją dominację nad resztą świata na założeniu, że „cywilizacja europejska” jest z jednej strony wyjątkowa, z drugiej [–] uniwersalna. [...] Zadaniem Europy było więc niesienie „misji cywilizacyjnej” światu, a później zastąpienie [...] [jej] „misją modernizacyjną”. Wraz z modernizacją konieczne jest zaś wprowadzenie demokracji i praw człowieka. Wallerstein wyróżnia [...] odmiany uniwersalizmu paneuropejskiego: (1) argumentacja, że polityka przywódców świata paneuropejskiego służy obronie „praw człowieka” i wspieraniu czegoś, co nazywane jest „demokracją”; (2) żargon „zderzenia cywilizacji”, zakładający zawsze wyższość cywilizacji „zachodniej” nad „innymi” cywilizacjami, ponieważ tylko ona zbudowana jest na tych uniwersalnych prawdach i wartościach [...]. „Nowoczesność” jest zaś dla niego słowem-wytrychem, którym posługuje się „uniwersalizm europocentryczny”, określający kolaz obyczajów, norm, praktyk rozwijający się w ramach kapitalistycznej gospodarki-świata. [...] Inne narody i kultury powinny podążać wyznaczoną przez Europejczyków drogą, ale i tak nigdy nie będą w stanie osiągnąć tego[,] co my. [...] Jeżeli jakaś kultura nie wyznaje zachodnich wartości jest krytykowana za odstępstwa czynione wobec racjonalności.

[...] opisujemy, interpretujemy i oceniamy świat według własnych standardów, które z kolei traktujemy jako obiektywne i uniwersalne. [...] Europocentryzm jest więc podstawą tworzenia przez mieszkańców Zachodu swoich wyobrażeń o świecie. Wykorzystywanymi do tego narzędziami [...] [są] esencjalizacja oraz egzotyzacja i totalizacja. Esencjalizacja polega na przypisywaniu określonym zjawiskom pewnych wyidealizowanych cech, co jest „ulubionym sposobem charakteryzowania Innych”. Egzotyzacja polega na podkreśleniu kontrastu między nami a Innymi, uczynienie różnic pomiędzy „ja” a „inny” jedynymi kryteriami porównania. Wreszcie mamy do czynienia z totalizowaniem, polegającym na takim przedstawianiu specyfiki mentalności bądź praktyki danego społeczeństwa, które z cech szczególnych tego społeczeństwa czyni nie tylko jego istotę, lecz także jego totalność. Cechy te zostają często bezzasadnie rozciągnięte w przestrzeni i czasie.

Wyobraźmy sobie, że podróżnik jadący do Ameryki [łacińskiej] będzie przepojony przeświadczeniem, że Latynosi są leniwymi przedstawicielami kultury mañana, że jest tam niebezpiecznie, kobiety są egzotycznie piękne, ale generalnie jest ubogo... Czy znajdzie potwierdzenie takiego obrazu Ameryki łacińskiej w czasie swojej podróży? Tak, znajdzie, gdyż chce go odnaleźć. [...] *Latynosi ze swoim południowym charakterem przesuważają wszystko na potem, powiedzenie mañana nie pochodzi z krajów wysoko rozwiniętych.* [...]

Latynosi są także oczywiście macho. Na kartach polskich książek podróżniczych ze świecą szukać opisu mieszkańców Ameryki łacińskiej, którzy wymykaliby się temu stereotypowemu obrazowi. [...] Macho-latino kocha, pożąda, nienawidzi, gdy trzeba, jest zazdrosny i może zabić, gdy kobieta przyprawi mu rogi. [...] macho-Latynos kocha nie tylko kobiety, ale także śpiew i taniec. Popularne są więc w literaturze stwierdzenia, takie jak [...] Wielopolskiej: *Wenezuelczyk nie byłby Latynosem, gdyby śpiewem i rytmem nie objawiał swoich poglądów czy uczuć.* [...] Budrewicz łączy chęć do zabawy ze skłonnością Latynosów do przekładania wszystkiego na jutro oraz traktowania nawet spraw poważnych z przymrużeniem oka. Autor opisał swoje wspomnienia z karnawału, który się odbył w czasie jego pobytu na Trynidadzie: *W ciągu trzech nocy i trzech dni uczestniczyłem w szalonej zabawie, która ujawniła mi niektóre cechy charakteru Latynosów. Ich beztroskę, temperament, potrzebę bezinteresownej radości. To wtedy, przy akompaniamencie uderzeń w stalowe bębny, dopatrzyłem się w tych ludziach – znanych mi na co dzień z bezruchu, bierności, lenistwa – niepohamowanego dynamizmu i niezniszczalnej siły witalnej.* (...) *Nie ustaje nigdy południowoamerykański karnawał, trwa 365 dni w roku, towarzyszy każdej sytuacji życiowej. Powiadają, że Latynos rodzi się z gitarą.* [...] Z polskiej literatury podróżniczej dowiemy się również, że Latynosi kochają hałas – [...] *ludzie ci lubią ten ruch, hałas, koloryt, tłoczą się tu celowo, są niezdyscyplinowani – Największa trudność dla Latynosa, to poddać się czyjejs dyscyplinie, lubią pokazywać, że mają władze – Nie miało sensu iść w zaparte. Dużo lepszą taktyką było poddać się i przekazać inicjatywę w jego ręce. Latynosi uwielbiają udowadniać innym, że mają władzę, a poza tym, jak już wiadomo, są machistowscy – [...] Jest typowym Latynosem, a więc i jemu nie jest obcy kompleks męskości: machismo. Nie wypada mu, zwłaszcza przy obcych, nie okazywać mi zainteresowania.*

Wymaganie A.: P.VII.3) Uczeń wyjaśnia pojęcie globalizacji i wykazuje jej formy i skutki w sferze polityki, kultury i społeczeństwa; diagnozuje wpływ na ten proces podmiotów prawa międzynarodowego; przedstawia najważniejsze wyzwania związane z procesem globalizacji.

Wymaganie B.: R.II.6) uczeń analizuje na przykładach zjawisk kulturowych cechy kultury masowej.

Tekst 6. Fragmenty recenzji Alfreda Skorupki *Dżihad kontra Zachód? Nowe spojrzenie na książkę Benjamina Barbera* („Kwartalnik Filozoficzny” 2016, tom XLIV, zeszyt 2, s. 181–188)

MTV, Macintosh i McDonald’s to ich symbole. Za ich sprawą ludzkość zmienia się w jeden wielki park tematyczny, McŚwiat połączony środkami komunikacji, informacji, rozrywką i handlem.

Pojęcie „McŚwiat” zdaje się bliskie koncepcji G. Ritzera, który pisał o „makdonaldyzacji społeczeństw”. Według tego badacza McDonald’s jest podstawą jednego ze zjawisk mających największy wpływ na współczesne społeczeństwo, zjawiska, którego reperkusje sięgają daleko poza miejsce, gdzie się zrodziło, poza Stany Zjednoczone i branżę szybkich dań. Wywiera ono wpływ na wiele różnych przedsięwzięć, a nawet na sposób życia znacznej części świata. Ów wpływ prawdopodobnie będzie coraz szybciej rósł. McDonald’s stanowi tu świetny przykład, paradygmat zjawiska o szerokim zasięgu, które nazywa makdonaldyzacją, a polega na tym, że w coraz to nowych

sektorach społeczeństwa Stanów Zjednoczonych, a także reszty świata, zaczynają dominować zasady działania baru szybkich dań. Wedle Ritsera makdonaldyzacja występuje nie tylko w branży zbiorowego żywienia, lecz także w sferach edukacji, pracy, opieki zdrowotnej, podróży, wypoczynku, żywienia dietetycznego, w życiu rodzinnym i właściwie we wszystkich aspektach życia społeczeństwa. Wykazuje ona wszelkie oznaki procesu, który jest nieuchronny i dosięga instytucji i regionów świata na pozór nań odpornych. W skrócie można powiedzieć, że McDonald's odniósł sukces, ponieważ zapewnia konsumentom, pracownikom i kierownikom sprawność, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania.

Z punktu widzenia klientów bary szybkiej obsługi mają wiele wad, do których należą: stosunkowo wysokie koszty, złudzenie zabawy i realności, fałszywa życzliwość, brak magiczności, zagrożenie dla zdrowia i środowiska, homogenizacja i dehumanizacja. Makdonaldyzacja ma wprawdzie zalety, ale jej nieracjonalność bierze nad nimi górę. Jest niezmiernie ważne, byśmy sobie zdawali sprawę, co jest w niej nieracjonalne, gdyż większość z nas pozostaje pod wpływem pochlebnych opinii, jakie we własnym interesie szerzą wszędzie o sobie same systemy zmakdonaldyzowane. Aby się obronić czy uciec przed makdonaldyzacją, można podejmować różnorodne działania. Ritser ma jednak słabą nadzieję, że odwróci one tendencję do makdonaldyzacji, nawet gdyby je podjęła większość z nas.

Pojęcie McŚwiata jest też moim zdaniem blisko związane z pojęciem globalizacji, o którym w ostatnich latach wiele się mówi. Wedle Zbigniewa Brzezińskiego globalizacja w wyraźny i nieuchronny sposób ma etykietkę made in the USA. Jako naturalna doktryna hegemonia światowego nosi znamiona swojego pochodzenia i propaguje je na zewnątrz. Bez swojej narodowej podstawy globalizacja – nawet jeżeli termin ten byłby użyteczny jako narzędzie analityczne – nie stałaby się doktryną politycznie potężną i budzącą kontrowersje na całym świecie. Cechy te nabyła dopiero wtedy, gdy uległa zinstytucjonalizowaniu, podobnie jak religia zdobyła moc wraz z powstaniem Kościoła, a komunizm wraz z utożsamieniem go z systemem sowieckim. Symbioza z istniejącą, niedającą się zignorować rzeczywistością staje się na dobre i na złe nieodłącznym elementem tożsamości doktryny.

Nasz autor poddaje krytyce kulturę masową. Jego zdaniem cztery główne składniki kultury masowej – film, telewizja, książki i parki tematyczne – internacjonalizują się i amerykańizują. W tym sektorze informacji następują ciągłe fuzje i ten szal jednoczenia się, w imię wolnego wyboru i wolnych rynków, może wytworzyć monopol, który bardziej zagrozi wolności, niżby to się mogło kiedykolwiek przyśnić takim megamonopolistom jak John Rockefeller (senior) czy Andrew Carnegie. Wiek XX to stulecie kina. Lecz rozwój filmu nastąpił kosztem wyobraźni, która umiera. Te nieustalone jeszcze koszty ponosi społeczność, której tradycyjnym spoiwem było słowo, ponosi je także dobro publiczne, wymagające aktywnego komunikowania się rozumnych obywateli, uzbrojonych w umiejętności pisanie i czytania. W dzisiejszej telewizji znajdziemy tylko seks, przemoc i pieniądze; można dopowiedzieć, że to samo jest widoczne w Internecie. Bez trudu daje się zauważyć, że współczesna kultura masowa głosi kult ciała i seksualności. Pisze o tym choćby Brian McNair: Pod nazwą „kultura obnażania” rozumiem medialną dostępność seksu, nagości na pokaz i ekshibicjonizmu, których obfitość rzucała się w oczy w społeczeństwach kapitalistycznych końca dwudziestego wieku i które nadal, już w wieku dwudziestym pierwszym, stanowią jedną z ich najbardziej widocznych i kontrowersyjnych cech. [...] Środki przekazu współtworzą kulturę, w której publiczna nagość, voyeurizm oraz nacechowane seksualnie spojrzenie są dozwolone jak nigdy przedtem, a nawet się do nich zachęca. W ten sposób współczesna kultura wypacza rozwój moralny, intelektualny i duchowy człowieka.

Dzisiaj, jak zauważa Alan Durning, słowa „konsument” i „osoba” stały się synonimami. Można wybrać produkt innego wytwórcy i zapewnić mu zysk (i na tym polega różnicowanie), w żadnym wypadku

jednak nie wolno nie wybrać żadnego produktu i nie zapewnić zysku nikomu. Rynek bynajmniej nie wygląda na idealny instrument regulacji i kontroli dobra publicznego, a niedozli demokraci, którzy upatrują w nim źródło regulatorskich norm i demokratycznych wartości, całkiem chyba stracili rozum.

Przeciwko tej postawie konsumpcjonistycznej współczesnego świata, którą piętnuje Barber, wypowiedział się również Zbigniew Brzeziński: Musimy zadać sobie pytanie, czy przyjęty przez nas styl życia i niemal wyłączne akcentowanie stanu posiadania jako wyznacznika dobrego życia jest faktycznie zdrową odpowiedzią na realia wzajemnie powiązanego świata. By dać jeden konkretny przykład, na każdych stu Amerykanów mamy mniej więcej osiemdziesiąt osiem samochodów. Na każdych stu z miliarda mieszkańców Indii przypada półtora samochodu. Pomyślcie tylko o brakach energii, zanieczyszczeniu i zmianach klimatycznych, które wyniknęłyby, gdyby Hindusi, Chińczycy i inni zdecydowali, że receptą na dobre życie jest upodobnienie się do nas. Toteż nasz praktyczny problem, który jest częściowo gospodarczy, a częściowo filozoficzny, jest w ostatecznym rozrachunku problemem globalnym. I jest to coś, o czym również powinniśmy zacząć myśleć.

vademecum.ore.edu.pl