

Teresa Maresz

## Merytoryczne i metodyczne propozycje realizacji wątku tematycznego *Swojskość i obcość* na lekcjach *Historii i społeczeństwa. Dziedzictwo epok*

Reforma programowa z 2008 roku wprowadziła do szkół ponadgimnazjalnych nowy przedmiot. W ramach przedmiotów uzupełniających na IV etapie edukacyjnym uczniowie mogą wybrać przedmiot *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*<sup>1</sup>. Jego celem jest poszerzenie wiedzy z historii z elementami wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze<sup>2</sup>.

Pierwotnie w ramach zajęć z tego przedmiotu dopuszczono dwa warianty realizacji programu nauczania. Nauczyciel mógł z uczniami omówić wybrany temat we wszystkich epokach historycznych lub też mógł zdecydować się na wybór jednej epoki i w jej ramach omówić wszystkie tematy. Z reguły nauczyciele decydowali się na wariant pierwszy. Również wydawnictwa przygotowujące podręczniki szkolne do realizacji tego przedmiotu opracowywały bloki tematyczne. Z czasem problem został uregulowany urzędowo. Podręcznik do przedmiotu *historia i społeczeństwo*, nauczanego w szkole ponadgimnazjalnej, zawiera co najmniej cztery wątki ujęte w *Podstawie programowej* i podzielony jest na części prezentujące treści nauczania z zakresu każdego z wątków. Każdy z podręczników musi zawierać wątek tematyczny *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*<sup>3</sup>.

Na realizację programu *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok* przeznaczono 120 godzin. *Podstawa programowa* nie rozstrzyga, ile czasu należy przeznaczyć na dany blok tematyczny. To nauczyciel podejmuje decyzję o podziale godzin. Przy planowaniu należy wziąć pod uwagę potrzeby i oczekiwania

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17; po zmianach: Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 977.

<sup>2</sup> Wykładać ten przedmiot może każdy nauczyciel posiadający kwalifikacje do nauczania historii. Może on uczyć wszystkich wątków opisanych w podstawie programowej przedmiotu *historia i społeczeństwo*. Nauczyciel *wiedzy o społeczeństwie* nieposiadający wykształcenia historycznego może wyklądać jedynie wybrane treści, odnoszące się do posiadanych kwalifikacji. Podobnie jest w przypadku nauczycieli *wiedzy o kulturze, filozofii i języka polskiego*.

<sup>3</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz.U. 2014, poz. 909, pkt. 5.

uczniów. Nauczyciel został zobligowany do realizacji wątku tematycznego *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*. Z reguły na ten blok przeznaczają się od 30 do 40 godzin zajęć. Pozostałe 80–90 godzin można podzielić na trzy kolejne wątki tematyczne. Można też na każdy z nich przeznaczyć po 20 godzin i wybrać jeszcze jeden dodatkowy (piąty). W zależności od możliwości czasowych i zainteresowań uczniów nauczyciel może zrealizować więcej wątków.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego przewiduje cztery epoki: starożytność, średniowiecze, nowożytność oraz XIX i XX wiek. W ramach nich wyodrębniono dziewięć tematów zajęć (tabela 1). Dziesiąty wątek tematyczny może zaproponować nauczyciel. Najczęściej jest to tematyka związana z regionem, w którym funkcjonuje szkoła i w którym żyje i uczy się młodzież. Może to być również autorski program nauczyciela, związany z jego własnymi zainteresowaniami i prowadzonymi przez niego badaniami.

**Tabela 1.** Tematy zajęć w *Podstawie programowej* kształcenia ogólnego w ramach realizacji przedmiotu *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*.

Tematy zajęć \ Epoka	Starożytność	Średniowiecze	Nowożytność	XIX w.	XX w.
Europa i świat	A1	B1	C1	D1	E1
Język, komunikacja i media	A2	B2	C2	D2	E2
Kobieta i mężczyzna, rodzina	A3	B3	C3	D3	E3
Nauka	A4	B4	C4	D4	E4
<b>Swojskość i obcość</b>	<b>A5</b>	<b>B5</b>	<b>C5</b>	<b>D5</b>	<b>E5</b>
Gospodarka	A6	B6	C6	D6	E6
Rządzący i rządzi	A7	B7	C7	D7	E7
Wojna i wojskowość	A8	B8	C8	D8	E8
Ojczysty Panteon i ojczyste spory	A9	B9	C9	D9	E9
Wątek autorski nauczyciela	A10	B10	C10	D10	E10

Pomimo tego że zajęcia *Historii i społeczeństwa. Dziedzictwo epok* w szkołach ponadgimnazjalnych realizowane są już drugi rok, to jednak nauczyciele nie zostali zaopatrzeni w komplet materiałów do realizacji tego przedmiotu<sup>4</sup>. Nie wszystkie wątki tematyczne zostały opracowane przez poszczególne wydawnictwa szkolne. Cztery wątki tematyczne (*Język, komunikacja i media*, *Kobieta i mężczyzna, rodzina*, *Nauka* oraz *Swojskość i obcość*) doczekały się zaledwie po jednym podręczniku do nauczania tego przedmiotu – wszystkie ukazały się nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.

<sup>4</sup> Pomocna może być pozycja: *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok. Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej po 2013 roku*, pod red. M. Fic, Katowice – Bielsko-Biała 2012.

**Tabela 2.** Podręczniki do nauczania przedmiotu *Historia i społeczeństwo* dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego (stan: czerwiec 2015 r.<sup>5</sup>).

Lp.	Tytuł serii	Tytuł podręcznika	Autor	Wydawnictwo	Numer ewidencyjny w wykazie
1.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</b>	M. Markowicz O. Pytlińska A. Wyroda	WSiP	644/1/2013
2.	<i>Poznać przeszłość</i>	<b>Poznać przeszłość. Ojczysty Panteon i ojczyste spory</b>	T. Maćkowski	Nowa Era	659/1/2013
3.	<i>Historia i społeczeństwo. Odkrywamy na nowo</i>	<b>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</b>	A. Balicki	OPERON	665/2013
4.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Europa i świat</b>	M. Markowicz O. Pytlińska A. Wyroda	WSiP	667/1/2013
5.	<i>Historia i społeczeństwo. Odkrywamy na nowo</i>	<b>Historia i społeczeństwo. Europa i świat</b>	B. Burda, A. Roszak, M. Szymczak	OPERON	659/3/2014
6.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Język, komunikacja i media</b>	M. Markowicz O. Pytlińska A. Wyroda	WSiP	667/5/2014
7.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Kobieta i mężczyzna, rodzina</b>	M. Markowicz O. Pytlińska A. Wyroda	WSiP	667/9/2014
8.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Nauka</b>	R. Gucman	WSiP	667/8/2014
9.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Swojskość i obcość</b>	M. Markowicz O. Pytlińska A. Wyroda	WSiP	667/6/2014
10.	<i>Dziedzictwo epok</i>	<b>Gospodarka</b>	G. Szymanowski	STENTOR	666/1/2013
11.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Gospodarka</b>	R. Gucman	WSiP	667/7/2014
12.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Rządzący i rządzeni</b>	M. Markowicz O. Pytlińska, A. Wyroda	WSiP	667/4/2013
13.	<i>Poznać przeszłość</i>	<b>Rządzący i rządzeni</b>	I. Janicka	Nowa Era	659/2/2014

<sup>5</sup> Portal MEN [online], [dostępny: [http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz\\_dopuszczone\\_lista1.php](http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php)], [dostęp: 5.06.2015]: Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych. Typ szkoły: szkoły ponadgimnazjalne, których ukończenie umożliwiła uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Rodzaj zajęć edukacyjnych: historia i społeczeństwo.

Lp.	Tytuł serii	Tytuł podręcznika	Autor	Wydawnictwo	Numer ewidencyjny w wykazie
14.	<i>Historia i społeczeństwo. Odkrywamy na nowo</i>	<b>Rządzący i rządzeni</b>	A. Balicki	OPERON	665/4/2014
15.	<i>Dziedzictwo epok</i>	<b>Dziedzictwo epok. Wojna i wojskowość</b>	S. Artymowski	STENTOR	666/2/2013
16.	<i>Historia i społeczeństwo</i>	<b>Wojna i wojskowość</b>	M. Markowicz O. Pytlińska A. Wyroda	WSiP	667/3/2013
17.	<i>Poznać przeszłość</i>	<b>Wojna i wojskowość</b>	J. Centek	Nowa Era	659/3/2014
18.	<i>Historia i społeczeństwo. Odkrywamy na nowo</i>	<b>Wojna i wojskowość</b>	B. Halczak R.M. Józefiak M. Szymczak	OPERON	665/3/2014

UWAGA: podręczniki obowiązujące od roku szkolnego 2015/2016 w wersji wieloletniej.

## Zmiany w zasadach dopuszczania do użytku szkolnego podręczników

Do roku szkolnego 2014/2015 uczniowie uczyli się z podręczników w dotychczasowej wersji. Począwszy od roku 2015/2016 podręczniki będą stopniowo zamieniane na wersje wieloletnie<sup>6</sup>:

- w klasie pierwszej od 2015/2016,
- w klasie drugiej od 2016/2017,
- w klasie trzeciej od 2017/2018.

Nie wszystkie podręczniki wymienione w tabeli 2 zostały zakwalifikowane w poczet podręczników wieloletnich. Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego dopuściło podręczniki tylko trzech wydawnictw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP), Nowa Era oraz OPERON. W zestawie ministerialnym widnieje dziewięć pozycji, przeznaczonych do realizacji czterech, spośród dziewięciu wątków tematycznych<sup>7</sup>. Zostały one w tabeli nr 2 zaznaczone kolorem szarym.

<sup>6</sup> Wieloletniość – podręcznik może być wykorzystywany przez więcej niż jeden rocznik uczniów. Ustawa z dnia 30 V 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 811: *Art. 22ao. (...) 3. Podręcznik może być dopuszczony do użytku szkolnego, jeżeli: 4) nie zawiera: a) pytań, poleceń, zadań i ćwiczeń wymagających uzupełniania w podręczniku – w przypadku podręcznika w postaci papierowej; b) odwołań i poleceń wymagających korzystania z opracowanych przez określonego wydawcę dodatkowych materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla ucznia.*

<sup>7</sup> Portal MEN, [online], [dostępny: [http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz\\_dopuszczone\\_lista3.php](http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista3.php)], [dostęp: 5.06.2015]: Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego, dostosowanych do wieloletniego użytku dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych. Typ szkoły: szkoły ponadgimnazjalne, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Rodzaj zajęć edukacyjnych: historia i społeczeństwo.

W wypadku braku podręcznika na zasadzie wieloletniości ustawodawca dopuszcza możliwość użytkowania w szkole podręczników, które pozwalają na kontynuację nauczania z poprzedniego etapu edukacyjnego. Do szkół można wprowadzić inną książkę jako materiał edukacyjny. Musi ona jednak spełnić warunek zgodności z nową podstawą programową. Tak więc można nadal korzystać z podręczników wymienionych w tabeli nr 2. Blok tematyczny „Swojskość i obcość” reprezentowany jest tylko przez jeden podręcznik: ***Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość***, autorzy: M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda. Dlatego też autorka niniejszego artykułu zdecydowała się na zaproponowanie autorskiego podejścia do realizacji kolejnego (po *Gospodarka*)<sup>8</sup> wątku tematycznego.

### Wątek tematyczny: *Swojskość i obcość*

Jednym z wątków tematycznych w ramach przedmiotu *Historia i społeczeństwo* jest *Swojskość i obcość*. W ramach tego bloku tematycznego warto pokazać młodzieży przyczyny występowania niechęci wobec tak zwanych obcych. Odmienność i wynikające z tego dystans, dezaprobata, a także nieprzyjazne nastawienie miały swoje początki u zarania dziejów. Dlatego też warto na to zagadnienie spojrzeć wielopłaszczyznowo, w kontekście bezpośredniego sąsiedztwa jak i zderzenia różnych cywilizacji. Odmienność postaw i przekonań prowadziły do wrogości i konfliktów. To spektrum też jest warte poruszenia na lekcjach *historii i społeczeństwa*. Jednak nadrzędnym celem zajęć z bloku tematycznego *Swojskość i obcość* jest kształcenie postawy tolerancji i zrozumienia wobec „innych”.

#### 5. *Swojskość i obcość. Uczeń:*

- A.5.1. *opisuje greckie i rzymskie pojęcia barbarzyńcy; charakteryzuje, na wybranych przykładach, kontakty Greków i Rzymian z ludami uważanymi przez nich za barbarzyńców;*
- A.5.2. *wyjaśnia na przykładach starożytnych Greków i Rzymian fenomen uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką;*
- B.5.1. *wyjaśnia genezę i konsekwencje antyjudaizmu w średniowiecznej Europie;*
- B.5.2. *analizuje, na wybranych przykładach, postrzeganie swojskości i obcości w okresie krucjat;*
- C.5.1. *charakteryzuje i ocenia postawy Europejczyków wobec mieszkańców zdobywanych i odkrywanych ziem w epoce nowożytnej;*

<sup>8</sup> T. Maresz, *Od warsztatu rzemieślniczego do hali fabrycznej. Realizacja wątku tematycznego „Gospodarka” w ramach przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”, w: W warsztacie, w manufakturze, w fabryce i w sklepie, pod red. Z. Biegańskiego, W. Polaka, M. Białkowskiego, Toruń 2013, s. 217–249.*

- C.5.2. wyjaśnia różnice między oświeceniową koncepcją tolerancji a współczesnym rozumieniem tego pojęcia;
- D.5.1. charakteryzuje obecność mitu „szlachetnego dzikusa” w literaturze epoki, opisuje europejskie wyobrażenia o mieszkańcach innych kontynentów zawarte w literaturze przygodowej;
- D.5.2. charakteryzuje i ocenia idee nacjonalizmu i rasizmu w XIX w.;
- E.5.1. analizuje wielokulturowość społeczeństwa II Rzeczypospolitej;
- E.5.2. analizuje, na wybranych przykładach, współczesne społeczeństwa wielokulturowe<sup>9</sup>.

Treści kształcenia (wymagania szczegółowe) w ramach wątku tematycznego *Swojskość i obcość* koncentrują się na europocentryzmie. W ujęciu ustawodawcy problem „swojskości” skupia się na postawie Europejczyków wobec innych kręgów cywilizacyjnych. *Podstawa programowa* niestety przewiduje spojrzenie na „odmienność” innych kultur wyłącznie z **europejskiego punktu widzenia** (A.5.1.; A.5.2.; B.5.1.; C.5.1.; D.5.1.). Zabrakło próby zrozumienia drugiej strony konfliktu wynikającego ze zderzenia różnych kultur. Punkt ciężkości, w ramach zagadnień przewidzianych do omówienia, został przeniesiony na kontynent europejski i postawy Europejczyków, a do **społeczeństwa polskiego** odnosi się tylko jeden z wątków tego bloku tematycznego (E.5.1.). Pomimo że w założeniach *Podstawy programowej* celem przedmiotu *historia i społeczeństwo* jest poszerzenie wiedzy nie tylko z zakresu *historii*, ale również i z *wiedzy o społeczeństwie*, to jednak na relacje międzyludzkie ustawodawca sugeruje spojrzenie głównie z perspektywy historycznej. Zaledwie 15 procent treści odnosi się do **współczesnych społeczeństw wielokulturowych** (C.5.2.; E.5.1.).

## **Autorskie podejście do realizacji wątku tematycznego *Swojskość i obcość***

Realizacja wątku tematycznego *Swojskość i obcość* nie powinna być kolejnym omówieniem historii powszechnej w powiązaniu z dziejami polskimi. Takie podejście jest zrozumiałe w ramach wątku *Europa i świat*, ale nie w przypadku wątku *Swojskość i obcość*. Proponuję odejście od kolejnego powtarzania omawiania dziejów, nawet gdyby odbywało się to z innej perspektywy. Na zajęciach *Swojskość i obcość* powinno się skorzystać z wcześniej nabytej wiedzy uczniów i na tej podstawie próbować razem z nimi dostrzegać odmienność kulturową, religijną, narodowościową na przestrzeni dziejów. Zachęcam do realizacji wątku *Swojskość i obcość* w ujęciu bardziej społecznym. Wiedza

<sup>9</sup> Załącznik nr 4, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, s. 292.

historyczna posłuży do naświetlenia tła omawianych faktów i wydarzeń. Należy ją wykorzystać i powiązać z *wiedzą o społeczeństwie*. W ten sposób wyjaśni się uczniom wiele postaw i przekonań społeczeństw we współczesnym świecie, ukształtowanych na bazie zachowań i poglądów społeczeństw minionych epok.

### **Swojskość i obcość – próba zdefiniowania pojęć**

Zanim przystąpimy do omówienia realizacji celów programowych wątku tematycznego *Swojskość i obcość*, proponuję jedną jednostkę lekcyjną przeznaczyć na wyjaśnienie obu terminów.

Zaimkiem dzierżawczym **mój** (*twój, nasz, wasz*) posługujemy się, gdy chcemy wskazać, że dana rzecz należy właśnie do nas. Dla większego podkreślenia przynależności danego przedmiotu, zwłaszcza gdy wiążemy go z czynnością wykonywaną, posługujemy się zaimkiem **swój/ swoja/ swoje**. **Zaimki te wskazują na bliższą nam więź**. Stąd **swojski** odnosić będziemy do środowiska lub kraju, w którym żyjemy i dobrze go znany. Innymi słowy: **swój** – to ten bliski, rodzimy. Stąd wywodzi się też przymiotnik **swojski**, czyli „będący domowego wyrobu” (znany z domu rodzinnego), ale także i „hodowany, oswojony”. Tak więc **swojskość** należy zestawiać z otoczeniem rodzinnym, domowym, bliskim podmiotowi.

W opozycji do zaimka dzierżawczego **swój** stoi rzeczownik **obcy/inny**. **Obcy** to taki, którego nie znamy, osoba nienależąca do jakiegoś środowiska, obywatel innego kraju. W literaturze czy też w kinie *science fiction* pod terminem „obcy” rozumie się istotę pozaziemską (kosmitę), zwykle inteligentną, zmierzającą do opanowania Ziemi i podporządkowania lub zniszczenia jej mieszkańców. Słowo **obcy** posiada łącznie aż 141 synonimów, między innymi: ani brat, ani swat (ni brat, ni swat), barbarzyński, cudzoziemiec, cudzy, daleki, dziki, dziwny, egzotyczny, gość, innojęzyczny (obcojęzyczny), inny, intruz, kosmita (mieszkaniec innej planety), mało znany, napływowy, nie swój, nieznan, nieproszony gość, nieprzyjaciel, niespokrewniony, nietutejszy, nieznamy, nieznan, obcokrajowiec, odmienny, przybysz (przyjezdny), spoza rodziny, zagraniczny/zamiejskowy/zamorski. W większości wypadków są to rzeczowniki i przymiotniki niosące ze sobą emocje negatywne. Niewiele z nich ma charakter pozytywny, jak na przykład gość, czy neutralny, na przykład mało znany czy też przybysz. Przymiotnik **inny** posiada 136 synonimów, w tym między innymi: alternatywny, anormalny, antagonistyczny, cudzoziemski, cudzy, dziwny, dziwny, nie taki sam, niebanalny/niekonwencjonalny, nienormalny, niepodobny, niespotykany, nieszablonowy, nietutejszy, nietuzinkowy, nietypowy, niezgodny z normą, nieznan, niezrozumiały, obcy, odmienny, osobliwy, różniący się, różny, specyficzny, tamten, wyjątkowy, wyróżniający się, zagadkowy, zagraniczny. Ten drugi człowiek jest **inny**, bo inaczej wygląda, ma inne poglądy, jest przeciwieństwem nas samych.

Termin **obcy** często stosowany jest wobec nieznanego, odmiennego, nieznanego kulturowo, wroga, wobec tego, kogo nie potrafiliśmy określić. Posiada on negatywne zabarwienie. Natomiast **inny**, w przeciwieństwie do **obcego**, nie posiada swego antonimu, nie ma „nieinności”. **Inny** to ten, który różni się względem czegoś/kogoś. Drugim biegunem „innego” jest „taki sam”. Poczucie „swojskości” powiązane jest ze świadomością „bliskości”. Natomiast stopień obcości wyznaczają różnice zachodzące między ludźmi: koloru skóry, miejsca urodzenia, pochodzenia, nieznanostwo języka. Obcość podkreślają także postawy i poczucie tożsamości<sup>10</sup>. Etykietując kogoś mianem **obcy**, odmawiamy mu prawa asymilacji i przyjmowania naszej kultury. Nieznane budzi niechęć i lęk. Budzi jednak także zainteresowanie, ciekawość<sup>11</sup>. Dlatego organizowano wyprawy w nieznaną, odkrywano nowe lądy. W następstwie kontaktów z nowymi ludźmi dochodziło do przyswajania sobie ich kultury, potraw, ale jednocześnie zdecydowanie odrzucano odmienne normy i obyczaje.

W historiografii polskiej jak i zagranicznej terminem „Inny” przyjęło się określać sąsiadów – narody mieszkające po sąsiedzku<sup>12</sup>. Ową odmiennostwo, „inność” niekiedy odnosi się także do wyznawców różnych religii, twórców dóbr kultury, ale także do grup etnicznych i mniejszości narodowych w ramach wspólnie zamieszkiwanego kraju.

Kończąc omawianie dychotomii terminów: **swój – obcy, swojskość – obcość**, proponuję część lekcji poświęcić problemowi przełamania barier i kształtowania postaw tolerancyjnych wobec odmiennostwo innych. Akceptowalność „Innego” wynika z bliższego poznania tego drugiego, jego obyczajów, sposobu myślenia. W kontekście historii ojczystej na lekcjach *Historii i społeczeństwa* na szereg omawianych faktów w stosunkach międzysąsiedzkich sugeruję spojrzeć z punktu widzenia obu stron konfliktu. Tym samym pomożemy uczniom zrozumieć niejedno wydarzenie, które miało miejsce w przeszłości, a które współcześnie rzutuje na obecne relacje między narodami czy mieszkańcami pobliskich miast, a także współobywatelami jednego kraju.

### Barbarzyńca czy cudzoziemiec? Stosunek Greków do ludów niegreckiej cywilizacji (A.5.1.; A.5.2.)

Punktem wyjścia do tego zagadnienia powinno być wyjaśnienie terminu **barbarzyńca**, który pochodzi od greckiego: *bárbaros* (βαρβάρως), łacińskiego: *barbarus* i oznacza cudzoziemca. Barbarzyńcą był cudzoziemiec, który nie był

<sup>10</sup> J. Paleczny, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Kraków 2007, s. 129.

<sup>11</sup> Tamże, s. 125–144 (*Sposoby definiowania innych*).

<sup>12</sup> *Obraz drugiego w historycznej perspektywie*, pod red. L. Klusákovéj, Praha 1997; A. Szpociński, *Inni wśród swoich*, Warszawa 1999; Z. Benedyktowicz, *Portrety „obcego”*, Kraków 2000; R. Kapuściński, *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, Kraków 2004; *Obraz Inшого w susidnih istoriáh: mifi, steteotipi, naukovii interpretacii. Materiali mižnarodnoi naukovoi konferenciji*, pod red. G.V. Kac’ánova, Kiiiv 15–16 grudná 2005 r., Kiiiv 2008.



ani Grekiem, ani Rzymianinem. Podstawą nazwania kogoś „barbarzyńcą” był fakt mówienia językiem obcym, niezrozumiałym dla Greków. Termin „barbarzyńca” powstał w efekcie próby naśladowania mowy obcokrajowców poprzez generowanie dźwięków typu „bar-bar”, które docierały do uszu przedstawicieli plemion greckich<sup>13</sup>. Barbarzyńcami nazywano wszystkich, którzy mówili innym językiem aniżeli Grecy. W praktyce barbarzyńcami były ludy, których nie znano i nie rozumiano. Wśród zagadnień omawianych na tej lekcji powinno się znaleźć nawiązanie do twórczości Homera, który Karów, sojuszników Trojan, określał jako: *mówiących dziwacznie, mówiących głosem chrapliwym* (w oryginalnie *bar-bar*)<sup>14</sup>.

Z czasem przymiotnik „grecki” zyskał szersze znaczenie, oznaczając wszystkie ludy cywilizowane. Natomiast rzeczownik „barbarzyńca” określał człowieka niecywilizowanego i z czasem został rozciągnięty na cały styl życia cudzoziemców, którzy byli nazywani „analfabetami” lub „niecywilizowanymi”. Jak stwierdził Arystofanes, człowiek analfabeta jest barbarzyńcą: *Człowiek ten gbur jest, przy tym dzikus, barbar*<sup>15</sup>.

Termin „barbarzyńca” upowszechnił się w okresie wielkiej kolonizacji greckiej (VIII–VI w. p.n.e.). Grecy podbijając nowe tereny, wprowadzali tam swoje obrzędy, tradycje i obyczaje, w których wyrosli oraz się wychowali. W następstwie kontaktów z obcymi cywilizacjami, głównie na wschodzie, Grecy podkreślali swoją wyższość i izolowali się od nie-Greków, nazywając ich „barbarzyńcami”. Symbolem związku z metropolią był wieczny ogień, który koloniści zabierali z sobą i strzegli go, aby rodzime kultury i tradycje nie wygasły.

W czasie wojen perskich (490–450 r. p.n.e.) termin **barbarzyńca** nabrał znaczenia pejoratywnego. To wówczas barbarzyńcami zaczęto nazywać przedstawicieli niższej cywilizacji. Zarzucano im, że są wiarołomni i żyją w anarchii, gdyż nie kierują się prawem. W przeciwieństwie do Greków byli, w ich mniemaniu, ludem dzikim i niewykształconym. Co ciekawe, za barbarzyńców uznawano również starożytnych Macedończyków, którzy przecież należeli do świata Hellenów (Greków).

Pozytywnym przykładem kontaktów z ludami podbitymi były rządy Aleksandra Wielkiego (336–323 r. p.n.e.). Zasiedlanie przez Greków ogromnych terytoriów przyczyniło się do rozszerzenia zasięgu ich kultury. Aleksander Wielki, szukając wsparcia społecznego na podbitych terenach, stworzył nową arystokrację, powstałą z połączenia elementu grecko-macedońskiego

<sup>13</sup> W. Lengauer, *Kim byli Grecy?*, „Polityka”, wydanie specjalne 2010, nr 10, Poradnik Historyczny, *Maraton 2500 lat od wielkiej bitwy*, s. 16.

<sup>14</sup> Homer, *Iliada*, tłum. I. Wieniewski, Kraków 1984, Księga II, wers 859; Homer, *Iliada*, tłum. P. Popiel, Warszawa 1880, Księga II, wers 867.

<sup>15</sup> Arystofanes, *Chmury*, tłum. E. Cięglewicz, Warszawa 1964, s. 42, w: Biblioteka cyfrowa. Wolne lektury, [online], [dostępny: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/arystofanes-chmury.pdf>], [dostęp: 8.06.2015].

i perskiego. W tym celu popierał małżeństwa grecko-perskie, przejął strój perski i ceremoniał władców perskich. Ta nowa polityka społeczna była sprzeczna z dotychczasowym myśleniem Greków, którzy z pogardą odnosili się do „barbarzyńców”. Sukcesy militarne Aleksandra Wielkiego (Macedońskiego) zapoczątkowały nowy okres, który historycy nowożytni nazwali hellenizmem. Hellenizm to wzajemne oddziaływanie elementów greckich i wschodnich we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego, politycznego i kulturalnego. Stare podziały przestały mieć znaczenie, a ich miejsce zajęły współpraca, wymiana handlowa oraz kulturalna. Praktycznie doszło do zacierania się podziału na Hellenów i barbarzyńców. Hellenizm stworzył nową arystokrację złożoną z Greków, Macedończyków i elit państw Wschodu.

Na koniec przytoczmy cytaty z wypowiedzi Aleksandra Wielkiego:

*Nie dzielę ludzi na Greków i barbarzyńców. Nie interesuje mnie pochodzenie czy rasa mieszkańców. Ja wyróżniam ich tylko na podstawie ich zasług. Dla mnie każdy dobry obcokrajowiec jest Grekiem, a każdy zły Grek jest gorszy od barbarzyńcy<sup>16</sup>.*

### **Kultura i osiągnięcia starożytnych Rzymian lepsze czy tylko inne? (A.5.2.)**

Rzym w okresie wielkich podbojów w basenie Morza Śródziemnego zetknął się z kulturą grecką. Rzymianie zafascynowali się tą cywilizacją. Hellenizacja Rzymu wyrażała się zarówno w formach zewnętrznych, na przykład w chęci posiadania dzieł sztuki greckiej (będących łupami zwycięskich wojsk), jak i w przenikaniu wpływów filozofii, nauki, religii, wzorców myślenia i obyczajów. Przykładowo, Lucjusz Emiliusz Paulus, zwycięzca spod Pydny<sup>17</sup>, przywiózł do Rzymu bibliotekę królów macedońskich. Greckie *paideia*<sup>18</sup> i *ánthrōpos*<sup>19</sup> przeistoczyło się w łacińskie *humanitas*<sup>20</sup>. Rzymianie przejmowali greckie wzorce kulturowe, w tym architektoniczne, uczyli się języka Greków, podziwiali filozofię Platona oraz Epikura. Wergiliusz, Horacy i Owidiusz wzorowali się na dziełach greckich.

Rzymianie, biorąc przykład z Greków, ludy spoza obszaru kultury grecko-rzymskiej nazywali „barbarzyńcami”. Niekiedy nawet samych siebie traktowali jako społeczność barbarzyńską wobec greckiej. Przykładowo rzymski

<sup>16</sup> Plutarch, *Żywoty sławnych mężów. Z żywotów równoległych*, Aleksander, tłum. M. Brożek, Wrocław 1976, s. 197.

<sup>17</sup> Emiliusz Paulus, zwany Macedońskim (ok. 220–160 r. p.n.e.), wódz rzymski; pretor, zwycięzca nad Luzytanami w 191 r. p.n.e., od 182 r. p.n.e. konsul; w 168 r. p.n.e. w bitwie pod Pydną pokonał króla Macedonii Perseusza, była to jedna z przyczyn zakończenia III wojny macedońskiej (171–168 r. p.n.e.).

<sup>18</sup> *Paideia* – rzeczownik odczasownikowy rodzaju żeńskiego, jego znaczenie to: wychowanie, wykształcenie, kultura; celem *paidei* było edukacja człowieka pięknego i mądrego, postępującego szlachetnie.

<sup>19</sup> *Ánthrōpos* (gr. ἄνθρωπος) – człowiek, *ánthrōpinos* (gr. ἀνθρώπινος) – ludzki.

<sup>20</sup> *Humanitas* – rzeczownik rodzaju żeńskiego oznaczający ludzkość, człowieczeństwo. W epoce renesansu: działanie nastawione na wszechstronny rozwój człowieka, formowanie osobowości, wspieranie twórczych zdolności, ideał wychowawczy wzorowany na modelu antycznym.

komediopisarz Plaut<sup>21</sup> dokonywał modyfikacji i adaptacji komedii greckich. Jak sam mawiał, tłumaczył komedie z języka greckiego na język barbarzyński (tzn. łaciński). Dopiero Lucyliusz<sup>22</sup>, jako pierwszy, przeciwstawił Rzymianom inne ludy, traktując je jako barbarzyńskie. Od tej pory ludy spoza obszaru kultury grecko-rzymskiej, uważane za dzikie, okrutne i nieokrzeseane, były nazywane „barbarzyńcami”. W okresie Cesarstwa Rzymskiego były to przede wszystkim ludy mieszkające poza granicami Imperium Romanum lub mieszkańcy rzymskich prowincji. Nazwa ta przybrała wydźwięk pejoratywny. Owidiusz, opisując swoje zesłanie, zawarł to w słowach:

[...] *teraz mieszkam pod gwiazdą, która nigdy mórz nie dotknie, na samym środku barbarzyńskiej ziemi. Wokół mam Getów, Bessów i Sarmatów, dzikie plemiona, niegodne mych wierszy*<sup>23</sup>.

Jednak Tacyt w II wieku n.e. zdrowych moralnie barbarzyńców przeciwstawił dekadentem, zepsutym Rzymianom.

Barbarzyńcami nazywano Wandalów i Hunów, którzy w IV–VI wieku najechali na Rzym. Mówi się, że doszło wówczas do wielkiej wędrówki ludów i najazdu ludów barbarzyńskich. W czasach wielkiej migracji ludów nastąpiło zderzenie dwóch światów, a początki chrześcijaństwa przyczyniły się do rozwoju idei równości ludzi wobec Boga. Ponadto przechodzenie niektórych ludów barbarzyńskich (np. Germanów) na katolicyzm zapoczątkowało ich asymilację z ludnością rzymską.

Drugą część tej lekcji (względnie drugą jednostkę lekcyjną) należy poświęcić dokonaniom Rzymian w dziedzinie techniki, architektury, nauki, prawa, literatury, obyczajów. Wychodząc z założenia, że te zagadnienia są wszystkim nauczycielom dobrze znane i zostały starannie opracowane w niejednym podręczniku szkolnym, szczegółowe ich omówienie w tym miejscu zostanie pominięte.

Warto na lekcji *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*, obok dokonań i osiągnięć Rzymian, przytoczyć przykłady dorobku innych ludów świata antycznego. Można przypomnieć wcześniejsze dokonania Greków w dziedzinie filozofii, literatury (gatunki literackie), teatru, igrzysk, architektury, rzeźby, zasad ustrojowych (w tym demokracji), z których Rzymianie chętnie czerpali wzorce. Niemalże wkład w rozwój cywilizacji miały odległe Chiny (piśmiennictwo, matematyka, produkcja jedwabiu, porcelany czy papieru, wynalazek maszyn rolniczych typu: pług, siewnik, taczka, korba ręczna, pas napędowy przekazujący siłę z jednego koła na drugie), a także Fenicja w basenie Morza Śródziemnego (rozwój żeglugi, opracowanie pisma alfabetycznego,

<sup>21</sup> Titus Maccius Plautus (ok. 250 – ok. 184 r. p.n.e.) – rzymski komediopisarz, jego utwory były pisane potoczną łaciną, językiem dosadnym, przedstawiały sceny z życia codziennego czasów mu współczesnych.

<sup>22</sup> Lucyliusz, Caius Lucilius (ok. 180–102 r. p.n.e.) – poeta rzymski; twórca satyry jako gatunku literackiego.

<sup>23</sup> Publiusz Owidiusz Nazo, *Poezje wygnańcze – wybór, Żale. Elegie III, 10*, tłum. E. Wesołowska, Toruń 2006, s. 104.

wynalezienie mydła i pieniędzy jako środka płatniczego, a także pielęgnacja wynalazków starszych sąsiednich kultur, jak np.: wytapianie szkła, kruszców, metali). Również ludy podbite przez Rzymian dopracowały się wielu osiągnięć, które przetrwały do dzisiaj jako spuścizna antyku. Przykładem są Celtowie, którzy znali się na astronomii, stworzyli swój kalendarz składający się z 12 miesięcy: 7 miesięcy po 30 dni i 5 miesięcy po 29 dni (miesiące liczące 29 dni były feralne) z podziałem na okres zimowy i letni. Celtowie jako pierwszy lud „barbarzyński” Europy, wzorując się na Grekach i Rzymianach, posługiwali się monetami (pierwsze monety wybito w IV w. p.n.e.). Również wspomniane wyżej plemiona germańskie czy też ludy słowiańskie i ugrofińskie, a nieco później także kultura żydowska i świat islamski miały swój wkład w rozwój cywilizacji, o czym też nie można zapominać.

W ramach realizacji wątku *Swojskość i obcość* sugeruję odejście od omawiania kontaktów Greków i Rzymian w oparciu o ich podboje (kolonizację grecką basenu Morza Śródziemnego oraz poszerzanie granic Imperium Rzymskiego). W to miejsce proponuję spojrzenie na ich kontakty handlowe i wzajemną wymianę doświadczeń w wielu dziedzinach życia. Nie tylko tak zwane ludy barbarzyńskie czerpały z dokonań Greków i Rzymian. Również ci drudzy chętnie przyswajali sobie umiejętności i wiedzę ludów podbitych. To właśnie te zagadnienia powinny posłużyć nauczycielowi przy próbie odpowiedzi na pytanie postawione na początku lekcji: *Kultura i osiągnięcia starożytnych Rzymian lepsze czy tylko inne?*. Natomiast cel zawarty w *Podstawie programowej*:

[...] uczeń wyjaśnia na przykładach starożytnych Greków i Rzymian fenomen uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką

należy potraktować jako przykład subiektywnego traktowania własnej kultury czy też własnej historii za wyjątkową, lepszą, ważniejszą od innych.

### **Konfrontacja chrześcijaństwa z judaizmem w średniowiecznej Europie i konsekwencje tego w XX wieku (B.5.1.)**

Na początku należy uczniom wyjaśnić kwestię, która pozwoli im bez emocji podchodzić do treści dwóch kolejnych zagadnień: konfrontacji chrześcijaństwa z judaizmem oraz zderzenia świata chrześcijańskiego ze światem islamu. Judaizm i chrześcijaństwo wyrosły na tym samym gruncie. Co prawda chrześcijaństwo nie wyłoniło się z judaizmu rabinicznego<sup>24</sup>, gdyż wtedy go jeszcze nie było, ale chrześcijaństwo wyrosło i stanowi przedłużenie judaizmu biblijnego<sup>25</sup>. Punktem stycznym dla obu religii jest Stary Testament. Zarówno judaizm, jak

<sup>24</sup> Judaizm rabiniczny, zwany talmudycznym; nauki rabinów w formie komentarzy do Miszny i do Biblii zawarto w Talmudzie, spisany w V–VII w. Talmudu nie uznali Karaimi.

<sup>25</sup> Judaizm biblijny: źródłem religijnym Tora, stanowi podstawę judaizmu, była objawiona Moszemu (Mojżeszowi) przez Boga. Tora pisana składa się z 24 ksiąg, które stanowią *Tanach* (*Biblię Hebrajską*). Na chrześcijańską Biblię składają się *Stary Testament* oraz *Nowy Testament*.

i chrześcijaństwo, a potem islam stworzyły trzy interpretacje Starego Testamentu (trzy sposoby jego rozumienia): interpretację żydowską (judaistyczną) wyrażoną w Talmudzie, chrześcijańską – w Ewangelii, a muzułmańską – w Koranie. Na tym gruncie wyrosły trzy religie, trzy tradycje i trzy cywilizacje.

Warto przypomnieć słowa św. Jana Pawła II, wygłoszone 13 kwietnia 1986 roku w rzymskiej synagodze, o *starszych braciach w wierze*. Rozwiniął on słowa Adama Mickiewicza z 1848 roku:

*Izraelowi, bratu starszemu, uszanowanie, braterstwo, pomoc na drodze ku jego dobru wiecznemu i doczesnemu. Równe we wszystkim prawo*<sup>26</sup>,

a ten stwierdzenie o „starszych braciach” przejął od Andrzeja Towiańskiego<sup>27</sup>.

Pomimo tego że w *Podstawie programowej* wskazano na konieczność wyjaśnienia genezy i konsekwencji antyjudaizmu w średniowiecznej Europie, to jednak sugeruję, aby punkt ciężkości tego zagadnienia przenieść z przyczyny na skutek tego, co się wówczas wydarzyło. Początkowo chrześcijaństwo było odłamem judaizmu<sup>28</sup>. Po śmierci Jezusa z Nazaretu powstała grupa tworząca Kościół jerozolimski. Jej członkowie uznali Jezusa za Mesjasza, ale nadal szanowali tradycje żydowskiego rytuału. Przyjmuje się nazywać ich judeochrześcijanami. Wszyscy apostołowie, uczniowie Jezusa, byli judeochrześcijanami (Żydami nawróconymi na nauki Jezusa Chrystusa). Drugą grupę stanowili tak zwani poganochrześcijanie, którzy nie przestrzegali Tory. Początkowo ta pierwsza grupa stanowiła większość, ale z czasem rozrosło się stronnictwo św. Pawła, Żyda z Tarsu, zwanego Apostołem Narodów. Sformułował on pierwszą doktrynę uniwersalną, przeznaczoną nie tylko dla Żydów. W I wieku n.e. chrześcijanie tworzyli wspólnoty lokalne. To wtedy powstał zbiór ksiąg, czyli Nowy Testament. Nazwa „chrześcijanie” pojawiła się w Antiochii około 45 roku n.e. W miarę rozwoju chrześcijaństwa judeochrześcijanie w większości wypadków zasymilowali się z jego wyznawcami. Tylko nieliczni stworzyli odrębne sekty. Momentem przełomowym w dziejach Kościoła był rok 313, gdy cesarz Konstantyn wydał edykt mediolański i wprowadził wolność wyznawania wiary w Cesarstwie Rzymskim. Z czasem Kościół z prześladowanej mniejszości stał się większością, i to uprzywilejowaną, a następnie wręcz rządzącą. Narodziło się powszechne przekonanie, że Europa jest chrześcijańska.

Poczynając od IV wieku n.e. zaczęło się ograniczanie praw Żydów<sup>29</sup>. Podłożem niechęci chrześcijan do Żydów były kierowane pod ich adresem

<sup>26</sup> A. Mickiewicz, *Legion Polski. Skład zasad*, pkt 10, w: tenże, *Dzieła*, t. XII, Warszawa 1997, s. 10.

<sup>27</sup> Andrzej Towiański (1799–1878) – litewski religijny mistyk, filozof, mesjanista; jako pierwszy określił Żydów mianem „starszych braci”. Zob.: A. Towiański, *Wybór pism i nauk. Wielki period*, Wrocław 2004, s. 77–114.

<sup>28</sup> J. Keller, *Chrześcijaństwo pierwotne*, w: *Zarys dziejów religii*, pod red. J. Kellera, W. Katańskiego, W. Tylocha, B. Kupis, Warszawa 1988, s. 572–602; T. Lane, *Nowa wspólnota Kościoła*, w: *Religie świata. Przewodnik encyklopedyczny*, tłum. M. Stopa, Warszawa 1998, s. 351–356.

<sup>29</sup> Należy uczniom wyjaśnić pisownię nazwy „żyd”: pisana wielką literą dotyczy narodu żydowskiego (Żyd/Żydzi), natomiast pisana małą literą – wyznawców judaizmu.

oskarżenia o zabójstwo Chrystusa. Zaczęły się pierwsze plądrowania synagog i stopniowe obostrzenia związane z obrządkiem religijnym. Już w połowie V wieku nie wolno było zbudować żadnej synagogi bez zgody Kościoła. W VI wieku w Hiszpanii zakazano małżeństw mieszanych oraz sprawowania przez Żydów funkcji publicznych. W ciągu jednego stulecia (VII wiek) wydano prawie pięćdziesiąt edyktów ograniczających prawa Żydów. Ich podłożem były pobudki wyłącznie religijne.

We wczesnym średniowieczu przedstawiciele społeczności żydowskiej spotykali się ze względną tolerancją ze strony wielu chrześcijańskich władców (Karola I Wielkiego, jego syna Ludwika I Pobożnego, Henryka IV Salickiego, Fryderyka III). Widząc korzyści płynące z ich działalności gospodarczej, nadawali oni Żydom liczne przywileje. Niemniej jednak nakazywali im ścisłą izolację od chrześcijan. Mimo to dochodziło do umiarkowanej obustronnej asymilacji kulturowej i językowej.

Do pogorszenia relacji chrześcijańsko-judaistycznych doszło w czasie wypraw krzyżowych, gdy oskarżono Żydów o sprzyjanie i pomoc muzułmanom. Szturm krzyżowców na Jerozolimę w 1099 roku zakończył się spaleniem żywcem Żydów zamkniętych w synagogach. Później pogromy żydowskie wybuchwały cyklicznie. Nawoływano, aby nie tylko jechać do Ziemi Świętej, ale także poszukiwać „niewiernych” na miejscu. Tak więc już w 1099 roku w dolinie Renu miały miejsce pierwsze krwawe wystąpienia antyżydowskie. Do podobnych pogromów doszło również w Moguncji, Kolonii, Trewirze, Ratyzbonie, Bambergu, Pradze i innych miastach leżących na trasie krzyżowców.

Katolicki król Filip II August w 1182 roku wypędził z Francji wszystkich Żydów i skonfiskował ich mienie. Instytucjonalny antyjudazm w Anglii zapoczątkował w 1290 roku król Edward I. W 1215 roku IV sobór laterański nakazał Żydom naszywać na odzieży kawałek żółtego płótna jako znak hańby (należy wskazać podobieństwo do gwiazdy Dawida naszytej na ubraniu w czasach hitlerowskich), a w Niemczech, zamiast tego, musieli oni nosić spiczaste nakrycia głowy (jak twierdzono, by zakryły diable rogi na głowie Żyda).

Oskarżano Żydów o bluźnierstwa względem hostii, mordy rytualne, porwania dzieci chrześcijańskich. W odwecie dochodziło do masowych zbrodni na Żydach. W sumie w średniowieczu odnotowano około 100 przypadków oskarżeń o profanację hostii i 150 o mord rytualny. Do masakr Żydów niekiedy nakłaniali również opaci i kaznodzieje. Przeciwstawił się temu papież Innocenty IV, pisząc w 1247 roku list do arcybiskupów i biskupów niemieckich w sprawie rzekomych oskarżeń Żydów o mordy rytualne. Polecił, aby Żydzi nie byli karani niesprawiedliwie i nakazał okazywanie przychylności i życzliwości wobec społeczności żydowskiej<sup>30</sup>. Mimo to w 1349 roku doszło do rzezi

<sup>30</sup> F. de Fontette, *Historia antysemityzmu*, Wrocław 1992, s. 55–56.

Żydów niemieckich. Zginęła wówczas, spalona żywcem, niemal cała ludność żydowska (350 gmin). Do powtórki tej tragedii doszło w XX wieku w czasach Holocaustu. W 1391 roku w Sewilli pozbawiono życia 4 tys. Żydów, w 1426 roku *na chwałę Boga i Świętej Dziewicy* wypędzono Żydów z Kolonii, a w 1492 roku z Hiszpanii.

Wyjątkowa była jedynie postawa królów polskich. Ci, pomimo oporu ze strony kleru, wręcz zachęcali Żydów do imigracji. Przykładowo Kazimierz III Wielki wykorzystał potencjał drzemiący w ludności żydowskiej. Nazywano go nawet królem Żydów. Z okresu jego panowania pochodzi krakowski Kazimierz oraz Kazimierz nad Wisłą, a także inne przysiółki i osiedla żydowskie. Stosunki między Polakami a Żydami w tamtych czasach można określić jako koegzystencję przynoszącą obopólne korzyści.

W średniowiecznej Europie Żydzi nie mieli dostępu do stanu szlacheckiego, a co za tym idzie – nie posiadali prawa nabywania majątków ziemskich. Tym samym byli pozbawieni możliwości obrotu towarem pochodzącym z gospodarki rolnej. Chcąc uczestniczyć w życiu społecznym, Żydzi musieli znaleźć sferę działalności, której nikt nie chciał się podjąć. Ponieważ Kościół katolicki nie zezwalał swoim wiernym na udzielanie pożyczek pieniężnych na procent, więc to Żydzi zajęli się lichwą. Kupcy żydowscy pełnili rolę bankierów, co było z jednej strony przyczyną tolerowania Żydów, ale z drugiej źródłem niechęci i wrogości.

Jedną z form dyskryminacji Żydów w średniowiecznej Europie były getta. Musieli oni mieszkać w odizolowanych dzielnicach miast. Często takie osiedla otaczane były murem. Również przestraszeni Żydzi coraz częściej sami osiedlali się w zwartych skupiskach w jednej części miasta, tworząc własne dzielnice. W ten sposób wzmacniało się poczucie jedności, ale zarazem izolacji i odrębności. Pierwsze takie getto żydowskie założył w Rzymie papież Paweł IV. W bulli *Cum nimis absurdum* nakreślił warunki jego funkcjonowania<sup>31</sup>.

Realizacja tematu *Konfrontacja chrześcijaństwa z judaizmem w średniowiecznej Europie* nie powinna ograniczyć się do omówienia przejawów wrogości i konfliktów katolików i żydów. Lekcja ta (względnie dwie jednostki lekcyjne) powinna pokazać zagrożenie wynikające z dystansu wyznawców jednej religii względem innej. Antagonizmy i niezyczliwości powstałe w czasach średniowiecznych przerodziły się najpierw w poczucie obcości, a później w niechęć czy wręcz wrogość. Początkowe hasła religijne z czasem przekształciły się w lęk i obsesje niemające nic wspólnego z antagonizmem wyznaniowym.

Na gruncie antyjudaizmu powstał antysemityzm. Antyjudaizm to zespół uprzedzeń, które prowadziły do prześladowań Żydów. Taką postawę

<sup>31</sup> Fragment bulli *Cum nimis absurdum* z 12 VII 1555 r., w: M. Bałaban, *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem Żydów w Polsce*, Lwów – Warszawa – Kraków 1925 (reprint), t. III, s. 39–40.

ks. Waldemar Chrostowski nazwał antyżydowskością. Jest ona negatywnym skutkiem koegzystencji z Żydami. Antyżydowskość zrodziła się na podłożu ekonomicznym, kulturalnym, obyczajowym<sup>32</sup>. Natomiast antysemityzm (od tzw. rasy semickiej) to ideologia, która uważa Żydów za niższy, gorszy gatunek ludzi, to również zespół przesądów uzasadniających wrogą postawę wobec Żydów. Antysemityzm bazował na nacjonalizmie, ksenofobii i odwoływał się do rasizmu. Jego początki były widoczne już w XIX wieku<sup>33</sup>, kiedy to nacjonalizm stał się pomostem od antyjudaizmu do antysemityzmu, a tym samym doprowadził do tragedii ludzkości – do Holocaustu. Poczucie bycia lepszym doprowadziło do uznania wyższości nad innymi. Przejawy dyskryminacji średnio-wiecznej w zwielokrotniony sposób znalazły swoje odzwierciedlenie w czasach nazizmu: izolacja, getta, napiętnowanie (oznakowanie ubrań i ciał – numery obozowe na przedramieniu), pogromy, palenie żywcem.

Dla przeciwwagi omawianych zagadnień warto wyjaśnić powód żydowskiej powściągliwości i wrogości wobec Jezusa. Jego negatywna ocena wynika z doktrynalnego punktu widzenia. Żydzi nie wyznają jedności Boga z dogmatem Trójcy Świętej. Ponadto w Chrystusie upatrują główną przyczynę przesładowań i cierpień, które spadły na nich w późniejszych wiekach ze strony chrześcijan. W tym wszystkim w mniejszym stopniu chodzi o uwarunkowania historyczne, a bardziej o pamięć zbiorową narodu żydowskiego.

Problem antysemityzmu (już nie antyjudaizmu) widoczny jest niekiedy również we współczesnym świecie. W XXI wieku należy jednoznacznie się temu przeciwstawić. Tu widzę ogromne zadanie wychowawcze do wykonania na lekcjach *historii i społeczeństwa*. Również kolejne zagadnienie w ramach modułu *Swojskość i obcość* powinno posłużyć wychowywaniu w duchu tolerancji oraz wyrzeczenia się poczucia wyższości kulturowej i religijnej.

### Zderzenie cywilizacji chrześcijańskiej ze światem islamskim w dobie krucjat (B.5.2.)

Trzecią religią monoteistyczną omawianą na lekcjach *historia i społeczeństwo*, a drugą na świecie pod względem liczebności wyznawców jest islam. Ma on wspólne korzenie z dwiema poprzednio omawianymi religiami: judaizmem i chrześcijaństwem. W praktyce szkolnej zderzenie się świata islamskiego z cywilizacją chrześcijańską z reguły omawiane jest w kontekście wypraw krzyżowych do Jerozolimy. Sugeruję nie ograniczać się do „postrzeganie swojskości i obcości” tylko w okresie krucjat. Warto pokazać wcześniejsze relacje świata

<sup>32</sup> Kościół, Żydzi, Polska. Z księdzem profesorem Waldemarem Chrostowskim rozmawiają: Grzegorz Górny i Rafał Tichy, Warszawa 2009, s. 49.

<sup>33</sup> Termin antysemityzm, na oznaczenie rasizmu i szowinizmu, w 1879 r. wprowadził niemiecki dziennikarz i publicysta Wilhelm Marr, w: *Zwycięstwo niemieckości nad żydowskością (Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum)*, Bern 1879.



chrześcijańskiego z islamskim, i to zarówno w kontaktach ze środowiskiem arabskim, jak i z tureckim. Błędem jest sprowadzanie lekcji do konfliktu w *obronie grobu Chrystusowego przed niewiernymi*. Niestety podręczniki szkolne zawierają głównie opis przebiegu krucjat przeciwko muzułmanom (w tym czwartej w 1204 r. – przeciwko prawosławnemu Konstantynopolowi). W następstwie takiej edukacji młodzież wychodzi ze szkoły z przekonaniem o odwiecznym konflikcie wyznawców chrześcijaństwa i islamu, co współcześnie pogłębiane jest przez islamizm<sup>34</sup> i świat muzułmańskiego fundamentalizmu.

Na kontakty tych dwóch światów proponuję spojrzeć szerzej. Plemiona Arabów w czasie swych wędrówek zetknęły się zarówno ze społecznością żydowską, jak i z chrześcijanami. Mimo tego że część z nich przeszła na judaizm i chrześcijaństwo, to jednak szybko poróżnili się między sobą. Dopiero pojawienie się wśród nich Mahometa (Muhammad<sup>35</sup>) sprawiło, że doszło do ich integracji, a rok 622 (ucieczka Mahometa przed prześladowaniami z Mekki do Medyny) przyjmuje się za początek ery muzułmańskiej.

Słowo **islam** wywodzi się z języka arabskiego (الإسلام) i oznacza *poddanie się Bogu*<sup>36</sup>. Islam zrodził się w połowie VII wieku na Półwyspie Arabskim. Do zwolenników Mahometa przystąpili również Żydzi mieszkający w Medynie. Jednak nie uznawali go za proroka. Ponadto, w związku z kpinami z ich strony, Mahomet wygnał z Medyny dwa największe rody, a pozostałych mężczyzn pochodzenia żydowskiego nakazał wymordować.

Dzieje kontaktów muzułmanów z chrześcijanami sięgają pierwszej połowy VII wieku. Po zdobyciu Mekki Mahomet kilkakrotnie spotykał się z chrześcijanami (monofizytami<sup>37</sup>). Stosunek islamu do chrześcijaństwa odnajdziemy w Koranie. Z jednej strony w Świętej Księdze islamu znajduje się przestroga, aby muzułmanie nie brali *sobie za przyjaciół ani żydów, ani chrześcijan*, ale z drugiej pozytywnie odniesiono się do chrześcijańskich mnichów i eremitów, których darzono szacunkiem:

[...] *z pewnością się przekonasz, że najbliżsi, przez swoją przyjaźń, tym, którzy uwierzyli [muzułmanom – T.M.], są ci, którzy mówią: „Jesteśmy chrześcijanami!” Tak jest, albowiem są wśród nich księża i mnisi i oni nie wbijają się w pychę*<sup>38</sup>.

Początkowo islam był religią tylko Arabów, ale wraz z podbojami stał się religią uniwersalną, obejmując różne kontynenty i narody. Nauki zawarte

<sup>34</sup> Islamizm: system polityczny, doktryna polityczna, w ramach której doszło do integracji religii z polityką; Koran jest uznawany za podstawę prawa i polityki państwa (prawo religijne – *szariat*); islamiści głoszą nienawiść wobec niemuzułmanów w ogóle, a w szczególności wobec żydów i chrześcijan.

<sup>35</sup> Muhammad (od trzech spółgłosek H-M-D oznacza „chwalony”); imię męskie pochodzenia arabskiego; inne warianty tego imienia Mohammed, Muammar, Mamadou, Mehmed i Mahomet.

<sup>36</sup> Hasło: *Islam*, w: *Słownik wiedzy o religiach*, pod red. K. Banka, Bielsko-Biała: Park 2007, s. 145–180.

<sup>37</sup> Monofizytyzm: doktryna teologiczna; z greckiego *monē physis* – „jedyna natura”. Monofizyta: wyznawca tylko boskiej natury Chrystusa.

<sup>38</sup> *Koran*, tłum. J. Bielawski, Warszawa 1986, sura V, 51, sura V, 82.

w Koranie wzbogacono o wpływy oraz o tradycje religijne i kulturowe obszarów podbitych. Pod wpływem różnych religii i poglądów filozoficznych powstała kultura i cywilizacja muzułmańska. Nauki zawarte w Koranie (elementy kulturalno-obyczajowe dawnej Arabii) powiązano z filozofią i nauką grecką, z hellenizmem oraz kulturą semicką i niesemicką Bliskiego Wschodu, a także z religią i kulturą Iranu Sasanidów oraz z naukami i filozofią Indii. Muzułmanie potrafili połączyć poszczególne tradycje religijno-kulturalne w jedną całość. Islam odniósł sukces wśród narodów, z którymi do niedawna walczył. Znaczna część świata na Wschodzie w krótkim czasie przyjęła islam i sama stała się jego krzewicielem. Islam arabski przeistoczył się w formę perską i turecką. Jego nowa postać zmierzała do poszerzenia granic i wpływów. Ten świecki charakter islamu nastawiony był na budowanie imperium – zaczęły się podboje militarne i ruch misjonarski<sup>39</sup>.

Masowa islamizacja podbitych terenów jest mitem. Wyprawy wojskowe, chociaż pod hasłem „świętej wojny” (*dżihad*), w rzeczywistości miały na celu zdobycie łupów, a nie pomnażanie liczby wyznawców Proroka. Mieszkańcy podbitych terenów nie od razu byli nawracani na islam. Zachowywali oni status „chronionych mniejszości”. Należały do nich tak zwane „ludy Księgi”, czyli wierzący w jednego Boga i posiadający święte księgi (wyznawcy judaizmu, chrześcijaństwa i zaratusztrianizmu)<sup>40</sup>. Pod warunkiem płacenia podatku pogrównego (*dżizja*) mogli oni nadal praktykować swoją wiarę. Stąd też chrześcijanie na terenach Bliskiego Wschodu długo pozostawali przy swojej religii. Prześladowania chrześcijan były zazwyczaj krótkotrwałe, a nawrócenia następowały raczej w wyniku tego, że chrześcijanie nie mogli służyć w wojsku i sprawować wysokich urzędów. Ponieważ byli traktowani jak obywatele drugiej kategorii, niejednokrotnie sami decydowali się na konwersję (zmianę wyznania) na islam.

Dla muzułmanów Europa jawiła się jako świat jednolity – chrześcijański. Chrześcijaństwo traktowali jako religię niedoskonałą (źle rozumiejącą objawienie), więc do jej wyznawców podchodzili z wyższością i początkowo nawet zbyt mało się nimi interesowali. Ludzi Zachodu postrzegano jako dzielnych, honorowych i pobożnych wojowników, ale o niehigienicznych obyczajach (nie myli się i nie prali ubrań) oraz z brakiem umiejętności językowych i swobody w wypowiedaniu się<sup>41</sup>.

Reakcja chrześcijan na islam, rozszerzający swe wpływy, początkowo była raczej obojętna. Chrześcijańscy władcy muzułmanom z podbitych terenów

<sup>39</sup> J. Bielawski, *Islam jako religia światowa*, w: *Zarys dziejów religii*, s. 780.

<sup>40</sup> M. Watt, *Islam: droga Proroka*, w: *Religie świata. Przewodnik encyklopedyczny*, s. 316.

<sup>41</sup> Taki stereotypowy obraz świata chrześcijańskiego został zaprezentowany w tureckim serialu kostiumowym *Wspaniałe stulecie (Muhteşem Yüzyıl)*, opowiadającym o panowaniu sułtana Sulejmana Wspaniałego, władcy Imperium Osmańskiego.

dawali wybór: nawrócenie lub emigrację. Często zawierali przymierza z muzułmanami, przyjaźnili się z nimi, razem polowali czy ucztowali. Nawiązano stosunki handlowe. Pielgrzymi do Grobu Chrystusowego kupowali od Arabów wodę, żywność, noclegi. Obie strony (chrześcijanie i Arabowie) były zadowolone z obopólnych korzyści. Pozytywnym przykładem kontaktów świata muzułmańskiego i chrześcijańskiego była Andaluzja. Przez prawie osiem wieków (711–1492) koegzystencja muzułmanów z chrześcijanami i żydami w południowej Hiszpanii doprowadziła do zmian cywilizacyjnych, czyniąc z Andaluzji miejsce kontaktów kulturowych między Europą a światem islamu. O pozytywnych relacjach dwóch światów (chrześcijańskiego i muzułmańskiego) w średniowieczu świadczą listy papieża Grzegorza VII do przywódców islamskich. W liście apostolskim *Nobilitas tua* wskazał on na monoteistyczny charakter obu religii, a emira marokańskiego nazwał bratem w Abrahamie<sup>42</sup>.

Jednak proces arabizacji chrześcijan, którzy przejmowali arabski styl życia, wywołał niepokój Kościoła. Sytuacja zmieniła się, gdy wyznawcy islamu znaleźli się poza granicami Arabii i stanęli przed nowymi wyzwaniem religijnymi i politycznymi. Na wschodzie Arabowie dotarli nie tylko do Indii, ale także starli się zbrojnie z Turkami i Mongołami, którzy z czasem przejęli islam i stali się jego gorliwymi obrońcami. To właśnie pod wpływem Turków i Mongołów doszło do ekspansji politycznej i religijnej islamu. Już w XI wieku Turcy seldżuccy opanowali kalifat w Bagdadzie, Syrię i południową Anatolię. Jako naród wojowniczy walczyli ze wszystkimi, a w 1072 roku zdobyli Jerozolimę.

Turcy nie byli tak tolerancyjni jak Arabowie. Uważali, że do Miasta Świętego nie należy wpuszczać innowierców. Handel zaczął upadać, a pielgrzymi nie zawsze wracali ze swych podróży. W odpowiedzi na to papież Urban II w 1095 roku rzucił hasło świętej wojny z niewiernymi. Wojny krzyżowe (1096–1291) sprawiły, że doszło do zderzenia się świata chrześcijańskiego z islamskim. Tym razem to Europejczycy masowo wkroczyli na terytorium muzułmańskie. Świat islamu po raz pierwszy poczuł się zagrożony ekspansją europejską. Mimo że wojny krzyżowe nie dotknęły całej zbiorowości islamskiej (w wielu jej rejonach nie zostały one nawet dostrzeżone), to jednak w ich następstwie doszło do eskalacji propagandy antychrześcijańskiej.

Kontakty chrześcijańsko-muzułmańskie w edukacji szkolnej są postrzegane głównie w kontekście wypraw krzyżowych w średniowieczu. To przez ich pryzmat postrzega się dzieje relacji chrześcijaństwa z islamem. Podkreśla się misyjny charakter krucjat, wstydliwie niekiedy przemilczając ich łupieżcze oblicze

<sup>42</sup> *Nauczycielski urząd Kościoła a religie*, pod red. I. Ledwoń, P. Królikowskiego, Lublin 2015, rozdział: *Od Soboru Jerozolimskiego do pontyfikatu Jana XXIII*, poz. 8.

kosztem nie tylko wroga (muzułmanów), ale także i ludności mieszkającej na trasie tych wypraw. Natomiast z punktu widzenia świata islamskiego nie było to tak wielkie zagrożenie jak wzrastająca wówczas potęga Mongołów.

Warto na lekcjach *historii i społeczeństwa*, w ramach modułu *Swojskość i obcość* mniej czasu poświęcać na omówienie przebiegu samych wypraw, a w miejsce tych zagadnień lepiej wykazać korzyści wynikające ze zderzenia się (zetknięcia się) tych dwóch cywilizacji. To spotkanie zaowocowało powstaniem szkół i uniwersytetów, gdzie przełożono z języka arabskiego na łacinę teksty filozoficzne i teologiczne. Arabowie zgromadzili i przetłumaczyli dzieła Greków, Persów i Hindusów. Rozwinęli i wzbogacili zawartą w nich wiedzę. Uczniowie islamscy gromadzili wiedzę w zakresie geografii, opisując trasy komunikacyjne, nazwy i położenie geograficzne miast całego świata. Za pośrednictwem Arabów do Europy dotarły tłumaczenia dzieł Arystotelesa i wielu starożytnych filozofów greckich. Teksty klasyków greckich, w IX wieku tłumaczone na arabski, najpierw wpływały na myśl islamską, a za ich pośrednictwem (tłumaczone z arabskiego na łacinę) kształtowały zachodnią myśl europejską.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kontakty chrześcijańsko-muzułmańskie w średniowieczu były pełne sprzeczności. Doszło wówczas do wzajemnego przenikania się obu cywilizacji. Odbiło się to zarówno drogą pokojową (kontakty naukowe, dysputy, wymiana handlowa), jak i konfliktu. W kolejnych wiekach (XV–XIX) relacje chrześcijańsko-muzułmańskie utrzymały się w konwencji wrogości i rywalizacji terytorialnej. Dopiero XIX wiek przyniósł pewne zmiany we wzajemnym postrzeganiu się oraz próby stabilizacji i poprawy stosunków. Do przełomu w stosunkach chrześcijańsko-muzułmańskich doszło w latach sześćdziesiątych XX wieku. Jednak współcześnie zapanowała swego rodzaju islamofobia. Nie bez winy jest ortodoksyjny świat islamu oraz powstałe w latach 2013–2014 *quasi*-państwo – Państwo Islamskie w Iraku i Lewancie.

Na zakończenie przytoczmy zdanie Christophera Lamba:

*Europejczycy do dziś ponoszą konsekwencje upowszechniania się zrodzonej w średniowieczu karykaturalnej wizji islamu, Żydów zaś wielokrotnie spotykały niezastężone oszczerstwa ze strony chrześcijan, często nawet poważnych przywódców Kościoła i teologów; były one przyczyną trwających przez stulecia prześladowań*<sup>43</sup>.

Jest to surowa ocena, ale pozwalająca nauczycielowi na uświadomienie uczniom, że niechęć wobec wyznawców innych religii prowadzi do pochopnych osądów. Należy uczniów przestrzec przed pokusą porównywania wyznawanej przez siebie religii z religią drugiego człowieka.

<sup>43</sup> Ch. Lamb, *Ostateczny autorytet Chrystusa*, w: *Religie świata. Przewodnik encyklopedyczny*, s. 367.

### Europejczycy wobec mieszkańców zdobywanych i odkrywanych ziem w epoce nowożytnej (C.5.1.)

Średniowieczny świat dla Europejczyków ograniczał się tylko do jednego kontynentu. Zarówno ich wiedza, jak i wiara opierały się na geocentryzmie. Dopiero epoka renesansu przyniosła zmiany w postrzeganiu miejsca człowieka na Ziemi. Najpierw ciekawość i chęć poznania świata, a potem wyprawy odkrywcze pokazały inne oblicze nieznanych lądów.

Chociaż obiegiowa wiedza uczniów sprowadza się do stwierdzenia, że do wielkich odkryć geograficznych doszło z powodu „poszukiwania drogi morskiej do Indii”, to jednak najnowsze podręczniki szkolne powoli korygują ich uproszczone spojrzenie na to zagadnienie. W wielu podręcznikach do *historii* dla gimnazjum ich autorzy sporo miejsca poświęcili omówieniu kultury Majów, Inków, Azteków czy Tolteków. Teksty odautorskie są obudowane licznymi ilustracjami przedstawiającymi dorobek kulturowy cywilizacji prekolumbijskich. Dlatego też w niniejszym opracowaniu świadomie pomijam omówienie tego zagadnienia, odsyłając do podręczników szkolnych oraz literatury fachowej.

W kontekście odkryć geograficznych sugeruję skupić się na postrzeganiu ludności tubylczej i jej dorobku kulturowego przez przybyszy z kontynentu europejskiego aniżeli na omawianiu przebiegu wypraw odkrywczych. Co prawda kolonizatorzy z zacięciem obserwowali kulturę materialną mieszkańców obu Ameryk, ale nie uszanowali ich zabytków, które bezpowrotnie zniszczyli. W ich miejsce stawiali własne fortyfikacje, domostwa i świątynie, jednocześnie ludności miejscowej narzucając europejskie wzorce obyczajowe i religijne. Wraz z odkryciem Ameryki rozpoczęła się ewangelizacja kontynentu amerykańskiego. Z punktu widzenia Kościoła katolickiego, a później i pozostałych Kościołów chrześcijańskich było to „nawracanie pogan” na wiarę uznawaną przez nich za jedyną prawdziwą. Krzewienie „Dobrej Nowiny” sprawiło, że ludy obu Ameryk z czasem stały się chrześcijańskie. Nie uszanowano jednak ich rodzimych wierzeń i dokonano zniszczenia ich miejsc kultu. Tu należy wskazać na niezbyt chlubną rolę konkwistadorów w tym procederze, którzy, pod pozorem nawracania ludów Nowego Świata na religię chrześcijańską, prowadzili okrutne i krwawe podboje w obu Amerykach, w Afryce czy też w Indiach. Ponieważ mieszkańcy Nowego Świata nie chcieli przejść zwyczajów panujących w Europie, siłą zostali podporządkowani bogacącemu się białemu kolonizatorowi. Europejczycy przyczynili się do upadku wielu cywilizacji. Rdzenna ludność zamieszkująca kolonie obu Ameryk (Aztekowie, Majowie, Inkowie i inni) po wkroczeniu Europejczyków została wymordowana.

Z terenów nowo odkrytych (raczej należałoby napisać – podbitych) na Stary Kontynent dotarły duże ilości cennych kruszców (złota i srebra) i innych surowców naturalnych. Na stoły w europejskich domach trafiły nowe produkty żywnościowe (ziemniaki, pomidory, fasola, papryka), przyprawy ze Wschodu

(pieprz, wanilia, cynamon) oraz używki (kawa). Wielkie odkrycia geograficzne przyczyniły się do rozwoju gospodarki europejskiej (handlu i produkcji manufakturowej). Można to zaliczyć na plus. Jednak, w kontekście kontaktów między cywilizacjami, bilans korzyści i strat nie jest jednoznaczny. Kosztem rozwoju jednej cywilizacji upadły inne. Tu pytanie do uczniów: *Czy można realizować i osiągać swoje cele kosztem innych?*

Gdy w 1992 roku Stary Świat obchodził 500. rocznicę odkrycia Ameryki, potomkowie rdzennych mieszkańców tego kontynentu protestowali i twierdzili:

[...] *nas nie trzeba było odkrywać, my tu byliśmy od zawsze, to tylko wy o tym nie wiedzieliście* [luźne przytoczenie słów – T.M].

W niektórych stanach USA amerykańscy Indianie organizują alternatywne święto Kolumba (*Columbus Day*) jako dzień kolonialnego podboju i zniewolenia ich przez „białych imperialistów”. Można zapytać uczniów: *Czy Krzysztofa Kolumba, postrzeganego przez Europejczyków jako bohatera, nie powinno się osądzić za to, że przyczynił się do zniewolenia mieszkańców kontynentu amerykańskiego?*

Omówienie zagadnienia stosunku Europejczyków do ludów ziem nowo odkrytych w czasach nowożytnych nie powinno ograniczać się do kontynentu amerykańskiego. Swoją kulturę, i to na wysokim poziomie, posiadał również świat Dalekiego Wschodu (Indie, Chiny), ale także cywilizacje dwóch pozostałych kontynentów – Afryki i Australii. Zwłaszcza mieszkańcy tych dwóch ostatnich zostali zdominowani i uzależnieni od przybyszów ze Starego Świata. Następstwem tego był handel Murzynami sprowadzanymi z Afryki i rozwój niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych, zapoczątkowane w XVII wieku. Warto chociaż zasygnalizować uczniom jeszcze jedną cywilizację, która w dzisiejszych czasach praktycznie ulega wymarciu. Jest to świat Aborygenów w Australii<sup>44</sup>. Dopiero w 2008 roku premier Australii wygłosił w parlamencie przemówienie, w którym przeprosił Aborygenów za dyskryminację i prześladowania, w tym za praktyki tak zwanego skradzionego pokolenia.

Podsumowując omawianie kontaktów Europejczyków z mieszkańcami innych kontynentów, nie wystarczy ograniczyć się do przybliżenia uczniom dorobku innych cywilizacji. Należy akcenty rozłożyć tak, aby młodzież uświadomiła sobie, że „inny” to nie znaczy „gorszy”. MY nie jesteśmy „lepsi”, jesteśmy tylko „inni” względem tych drugich, pozostałych cywilizacji. Powyższy temat zajęć jest wspaniałą okazją do kształtowania postaw tolerancji i szacunku dla odmienności drugiego człowieka.

<sup>44</sup> Angielska kolonizacja Australii (Nowa Południowa Walia) rozpoczęła się w latach 80. XVIII w. W XIX w. Wielka Brytania traktowała Australię jako miejsce zsyłki więźniów (do 1858 r. przewieziono ich ponad 160 tys.). Dopiero od 2. poł. XIX w. rozpoczęła się regularna akcja kolonizacyjna i napływ osadników wraz z rodzinami.

### Oświeceniowa koncepcja tolerancji a współczesne rozumienie tego pojęcia (C.5.2.)

Punktem wyjścia do realizacji kolejnego zagadnienia z modułu *Swojskość i obcość* są wnioski wypływające z poprzednich lekcji. Praktycznie wszystkie zaproponowane ujęcia tematyczne zagadnienia *Swojskość i obcość* sprowadzają się do wykazanie nietolerancji wobec odmienności poglądów społecznych, kulturowych i religijnych w przeszłości: od czasów dominacji Greków i Rzymian w świecie antycznym, poprzez stosunek chrześcijan do żydów w średniowieczu po mieszkańców nowo odkrytych lądów w czasach nowożytnych. To również był brak akceptacji ze strony żydów wobec chrześcijańskiej interpretacji boskości Chrystusa czy też muzułmanów (Turków seldżuckich) wobec pielgrzymów chrześcijańskich w Palestynie.

Należy jednak uświadomić uczniom, że wśród tych negatywnych przejawów niechęci wobec „innych”, zarówno w czasach starożytnych, jak i w średniowieczu czy też u progu czasów nowożytnych, były też przykłady pozytywnego nastawienia do drugiego człowieka, o czym była mowa na poprzednich lekcjach *historii i społeczeństwa*.

Jednym z punktów tej lekcji jest wyjaśnienie terminu **tolerancja**. Słowo to pochodzi od łacińskiego *tolerantia*, co należy tłumaczyć: „cierpliwa wytrwałość”. Konsekwentnie więc: czasownik *tolerare* to: „znosić”, „wytrzymywać”, „przecierpieć”. Jednak tolerancja nie oznacza akceptacji<sup>45</sup>. Tu należy rozgraniczyć poszanowanie czyichś zachowań lub poglądów, nawet w wypadku gdy one nie są zgodne z naszymi, od pełnej aprobaty i zgody na nie. Tolerancja oznacza więc cierpliwość i wyrozumiałość dla odmienności, jest poszanowaniem uczuć, upodobań, wierzeń, obyczajów, postępowania drugiej osoby/grupy osób nawet wówczas, gdy są one odmienne lub wręcz sprzeczne z naszymi. Kierując się zasadami tolerancji, rezygnujemy ze stosowania przymusu wobec innych.

Na przestrzeni dziejów rozumienie tolerancji ulegało ewolucji. Już w III wieku p.n.e. cesarz Ashoka, po zjednoczeniu większości subkontynentu indyjskiego, zaczął krzewić tolerancję wobec wszystkich religii i filozofii, wydając stosowne edykty. Na kontynencie europejskim w czasach antyku tolerancja przybierała ograniczoną postać. Zarówno Grecy, jak i Rzymianie tolerowali zachowania, ale w granicach przestrzegania obowiązującego prawa. Natomiast w średniowieczu władcy chrześcijańskiej Europy oraz muzułmańskiego Bliżniego Wschodu, a także hierarchowie kościoła nie zawsze odnosili się tolerancyjnie wobec mniejszości, czego przykładem był stosunek do Żydów. Wyjątek stanowiła Rzeczpospolita Obojga Narodów – w połowie XVI wieku znalazło tu schronienie aż 80 procent Żydów uciekających przed dyskryminacją

<sup>45</sup> Akceptacja: łac. *acceptatio* – przyjmować, sprzyjać.

i pogromami. Nie oznacza to jednak, że na ziemiach polskich nie dochodziło do wystąpień antyjudajstycznych.

W epoce oświecenia rozwinęła się forma tolerancji tak zwanej negatywnej, dopuszczającej przyjęcie poglądów właściwych i odrzucenie tych niewłaściwych, sprzecznych z interesem społecznym. Klasyczną wykładnię tolerancji przedstawił John Locke<sup>46</sup>. Filozof ten odniósł się do kwestii tolerancji zapisanej w Ewangelii. Wyraził pogląd, że nie można nikomu narzucić określonych przekonań i wierzeń. Tolerancja, według Locke'a, opiera się na możliwości indywidualnego rozwoju człowieka i na decyzjach o własnym postępowaniu. Tolerancja ogranicza się do wskazania tego, czego nie należy czynić (można określić granice zła i skłonić człowieka do postępowania zgodnego z rozumem). Jego nauki dały podwaliny pod brytyjski *Akt Tolerancji* z 1689 roku<sup>47</sup>. Innym propagatorem tolerancji w oświeceniu był Wolter (François-Marie Arouet, zwany Voltaire). Przypisuje się mu słowa, których w rzeczywistości nie był autorem:

*Nie zgadzam się z tym, co mówisz, ale oddam życie, abys miał prawo to powiedzieć*<sup>48</sup>.

Rozumienie tolerancji odmienne od oświeceniowego prezentował John Stuart Mill<sup>49</sup>. Jego pozytywistyczne pojmowanie tego terminu stanowi pomost do współczesnego rozumienia postaw wyrozumiałości względem odmiennych poglądów i zachowań. Filozof ten wytyczył granicę dla swobody własnego postępowania: nasza wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność innych.

Zarówno poglądy oświeceniowe, jak i pozytywistyczne dały podstawy współczesnemu sposobowi myślenia i postępowania. Niektóre z nich są wzajemnie sprzeczne, inne zaś dopełniają się. Wspólnie jednak otworzyły drogę do liberalizmu, niesłusznie współcześnie przez niektórych potępianego. Słowo **liberalizm** wywodzi się od łacińskiego *liberalis*, co oznacza „wolnościowy” (*liber* – wolny). Według ideologii liberalnej wolność jest nadrzędną wartością i dotyczy jednostki. Z jednej strony obejmuje ona wartości społeczne, takie jak demokracja, wolność, prawa obywatelskie, a z drugiej odnosi się do sfery ekonomicznej (własności prywatnej i wolnego rynku). To w tych obszarach współczesne społeczeństwo poszukuje swego prawa do decydowania o sobie oraz tolerancji ze strony innych względem swoich poglądów i postępowania.

<sup>46</sup> J. Locke, *List o tolerancji*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1963. *A Letter Concerning Toleration* – dzieło filozoficzne opublikowane w 1689 r.

<sup>47</sup> *Akt tolerancji (Toleration Act)* – akt Wilhelma III Orańskiego z 1689 r. Przywrócono dysydemtom z Kościoła anglikańskiego prawo do jawności praktyk religijnych. Akt ten nie obejmował jednak katolików.

<sup>48</sup> Autorką tych słów jest angielska pisarka Evelyn Beatrice Hall, która tym zdaniem podsumowała poglądy Woltera na temat wolności słowa. Zob.: E.B. Hall, *The Friends of Voltaire*, London 1906, s. 199.

<sup>49</sup> J.S. Mill, *O wolności*, tłum. A. Kurlandzka, Warszawa 2002.



Na 28. Sesji Konferencji Generalnej UNESCO w 1995 roku przyjęto *Deklarację Zasad Tolerancji*<sup>50</sup>. Była to reakcja na narastające zjawisko nietolerancji, przemocy, nacjonalizmu, rasizmu i antysemityzmu oraz marginalizacji i dyskryminacji mniejszości narodowych we współczesnym świecie. W myśl Deklaracji tolerancja to: respektowanie cudzych praw i cudzej własności; uznanie i akceptacja różnic indywidualnych; umiejętność słuchania, komunikowania się i rozumienia innych; docenianie różnorodności kultur; otwarcie na cudze myśli i filozofię; ciekawość i nieodrzućanie nieznanego; uznanie, że nikt nie ma monopolu na prawdę. Dzień 16 listopada obchodzony jest jako Międzynarodowy Dzień Tolerancji.

### Mit „innego”/mit „szlachetnego dzikusa” w literaturze i filmie (D.5.1.)

Mimo że ustawodawca przewidział omówienie z uczniami obecności mitu *szlachetnego dzikusa* w literaturze XIX wieku, to jednak proponuję to zagadnienie ująć szerzej. Razem z uczniami można stworzyć listę książek i filmów o tematyce nawiązującej do postrzegania obcego/innego, i to nie tylko w ujęciu europejskiego wyobrażenia o mieszkańcach innych kontynentów. Dobór literatury oraz fragmentów filmów wynikać powinien z zainteresowań uczniów, a także zasobów bibliotecznych i taśmoteki szkolnej. Nie należy ograniczać zakresu poruszanych problemów. Mogą to być pozycje odnoszące się do *Swojskości i obcości* w kontekście zderzenia cywilizacji, różnic religijnych, społecznych, kulturowych. Problematyka wyobcowania może także dotyczyć współczesności: życia na wsi, w mieście, a także wybiegać w przyszłość – literatura i filmy *science fiction*.

Przykładowe pozycje z literatury:

- *Obcy*, Albert Camus (losy człowieka wyobcowanego w świecie zła i hipokryzji)
- *Ostatni Mohikanin*, James Fenimore Cooper (udział Indian – Mohikanów, sprzymierzonych z Anglikami w walkach przeciwko Francuzom)
- *Przypadki Robinsona Crusoe*, Daniel Defoe (dzieje młodzieńca na bezludnej wyspie, który cywilizuje Piętaszka, rdzennego mieszkańca Wysp Karaibskich)
- *Ten obcy*, Irena Jurgielewiczowa (opowieść o kształtowaniu wartości, niesieniu bezinteresownej pomocy i przełamywaniu nieufności)
- *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki*, Ignacy Krasicki (przeciwstawienie Europejczykom mieszkańców utopijnej społeczności wyspy Nipu; krytyka wojen i przemocy, wykazanie szkodliwości pieniądza, potępienie rozrzutności, kłamstwa i oszustw itp.)

<sup>50</sup> Declaration of Principles on Tolerance, 1995, [online], [dostępny: [http://www.unesco.org/webworld/peace\\_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM](http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM)], [dostęp: 14.06.2015].

- *Solaris*, Stanisław Lem (powieść fantastyczno-naukowa: relacja z nieudanego kontaktu ludzkości z obcą formą inteligencji)
- *Obcy*, Sándor Márai (zderzenie nowego porządku ze starym, kultury z barbarzyństwem, hołubionej przeszłości z odrzucaną terażniejszością)
- *W pustyni i w puszczy*, Henryk Sienkiewicz (odnajdywanie się dzieci europejskich w afrykańskim buszu)

i inne.

Przykłady filmów:

- *Atlantyda*, reż. Jacques Feyder; *Indyjski grobowiec*, reż. Joe May; *Szejk*, reż. George Melford z Rudolfem Valentino (filmy z lat 20. XX w. odzwierciedlające różne stereotypy na temat Wschodu, powstałe pod wpływem orientalizmu oraz europejskiego kolonializmu)
- *Avatar*, reż. James Cameron (fantastyka naukowa: o konflikcie cywilizacji pozaziemskich i konieczności dokonywania wyboru)
- *Czarna suknia*, reż. Bruce Beresford (o chrystianizacji kanadyjskich Indian w XVII w.)
- *Inny film*, reż. Brygida Frosztęga-Kmiecik (polski film dokumentalny o niepełnosprawnych, ich wrażliwości, szukaniu swojej roli i odgrywaniu ról innych)
- *Obcy*, reż. Ventura Pons (losy rodziny z poczuciem wrogości, miłości i nienawiści wobec obcych, sąsiadów, obcych ludzi z dalekiego kraju)
- *Obcy (Aliens)*, seria filmów: *Obcy – ósmy pasażer Nostromo*, reż. Ridley Scott; *Obcy decydujące starcie*, reż. James Cameron; *Obcy – Przebudzenie*, reż. Jean-Pierre Jeunet; *Obcy kontra Predator*, reż. Paul W.S. Anderson (walka z ksenofortem – śmiercionośną istotą pozaziemską)
- *Ostatni Mohikanin*, reż. Michael Mann (ekranizacja książki o tym samym tytule)
- *Sami swoi*, reż. Sylwester Chęciński (opowieść o zwaśnionych rodzinach, osadnikach na tzw. Ziemiach Odzyskanych)
- *Wojny domowe*, reż. Damien O'Donnell; *Podkręć jak Beckham*, reż. Gurinder Chadha (problem wielokulturowości: europeizacja dzieci imigrantów w Wielkiej Brytanii)

i inne.

W realizacji tego zagadnienia wskazana jest współpraca nauczyciela historii z nauczycielem języka polskiego, a także języków obcych. Przegląd literatury oraz analiza fragmentów filmów mają posłużyć wyjaśnieniu uczniom ewolucji idei tolerancji w różnych epokach historycznych. Na przykładach można kształtować w nich umiejętności rozwiązywania konfliktów i przełamywania stereotypów. Krytyczna analiza i ocena zaprezentowanych na lekcji sytuacji pozwoli młodzieży zrozumieć przyczyny powstawania uprzedzeń oraz skłoni ją

do poszukiwania dróg do kształtowania warunków sprzyjających współistnieniu różnych kultur i społeczeństw.

### **Geneza idei nacjonalizmu powstałego w XIX wieku (D.5.2.)**

W dotychczasowej edukacji w Polsce na lekcjach *historii* zagadnienia nacjonalizmu<sup>51</sup> omawiało się z reguły w związku z ideologią nazistowską w XX wieku. Co prawda w klasach starszych dawnej szkoły średniej poruszane były zagadnienia związane z powstawaniem pierwszych partii, w tym była mowa o pierwszych ruchach narodowych, ale nie wyjaśniano uczniom genezy idei nacjonalizmu. Wydaje się słusznym, że jedną z jednostek lekcyjnych przeznaczoną na to zagadnienie. Ruch faszystowski oraz nazistowski nie wziął się znikąd. Miał on swoje korzenie w czasach wcześniejszych, a w XX wieku trafił na podatny grunt i znalazł swoich zwolenników, co zaowocowało międzynarodowym konfliktem i tragedią ludzkości. W związku z powyższym proponuję hasło programowe *Charakterystyka i ocena idee nacjonalizmu i rasizmu w XIX w.* potraktować nieco szerzej. Sugeruję omówić genezę powstania obu (niekiedy powiązanych ze sobą) ideologii, a następnie przejść do zagrożeń, które one ze sobą niosą.

Na początku należy wykazać różnicę między ideą a ideologią. Idea kształtuje wartości dla ludzi, aby je wykorzystali. Natomiast ideologia kształtuje ludzi dla wartości, aby ich wykorzystać. Określa ona kierunki działań jednostki i wspólnot w celu utrzymania istniejącego porządku społecznego, względnie jego odrzucenia i wprowadzenia nowego. Tak więc od idei i nacjonalizmu do ideologii nacjonalistycznej droga była krótka (choć trwająca kilka wieków), co warto uczniom uzmysłowić.

Nurt nacjonalistyczny wyrastał, opierając się na poglądach konserwatywnych. Błędem jest przypisywanie konserwatystom ideologii nacjonalistycznej. Dla jednych i drugich wartością jest naród, z tą różnicą, że nacjonaści swój naród stawiają ponad wszystkie inne, co stanowi punkt zapalny i grozi konfliktem. Ci pierwsi propagują poglądy patriotyczne, łączące umiłowanie własnej ojczyzny i własnego narodu z poszanowaniem innych narodów. Natomiast dążenie do rozwoju kosztem innych narodów prowadzi do ksenofobii (uprzedzeń narodowych), wrogości i nietolerancji, tak zwanego etnocentryzmu. Skrajną postacią nacjonalizmu jest szowinizm, który uznaje prawo własnego narodu do podbojów i panowania nad innymi narodami. Tak rozumiany stał się składnikiem nazizmu i faszyzmu.

<sup>51</sup> Nacjonalizm: łac. *natio* – ideologia i ruch polityczny, a także postawa społeczno-polityczna uznająca naród za najwyższe dobro w sferze polityki, wszelkie działania polityczne są prowadzone dla pożytku własnego narodu i są nadrzędne wobec interesu innych społeczności. Skrajnie agresywną formą nacjonalizmu jest szowinizm.

Poszukując początków idei (jeszcze nie ideologii) nacjonalistycznej, można cofnąć się do końca średniowiecza, kiedy to rozpadła się uniwersalistyczna *res publica Christiana*, wspólnota europejska podporządkowana dwóm zinstytucjonalizowanym autorytetom: papieżowi i cesarstwu. Od czasu rozłamu w Kościele (wystąpienie Marcina Lutra i wprowadzenie zasady *cuius regio eius religio*) religia została „znacjonalizowana”, podporządkowana zwierzchności państwa, przedstawiciela chrześcijańskich wspólnot reformowanych<sup>52</sup>. Jeszcze dalej w podkreślaniu suwerenności narodu poszedł drugi z głównych nurtów reformacji protestanckiej – kalwinizm, wskazując na pochodzenie władzy monarchicznej od narodu.

W kształtowaniu podłoża dla XIX-wiecznego nacjonalizmu miały swój udział dwie nowożytnie teorie polityczne głoszone przez Niccolò di Bernardo dei Machiavellego oraz Jeana Bodina. Machiavelli politykę i kierowanie państwem podporządkował interesowi publicznemu, nazwanemu przez niego „racją stanu” (*ragione di stato, Raison d'État*)<sup>53</sup>. Z kolei Jean Bodin zaproponował teorię rządu narodu (nacjaokrację), nawiązując do idei suwerenności<sup>54</sup>. Według niego władza monarchiczna jest „suwerenna” – król jest cesarzem w swoim królestwie (*rex est imperator in regno suo*). Wielka rewolucja francuska w XVIII wieku stworzyła mieszczańską koncepcję narodu jako „stanu trzeciego” (Emmanuel-Joseph Sieyès)<sup>55</sup>. To wtedy zrodziła się idea narodu. Od tego czasu można mówić o przejęciu atrybutu suwerenności przez zbiorowość (naród/lud)<sup>56</sup>. Państwo stało się zbiorową osobą prawną. Jednocześnie inne narody, również z pobudek patriotycznych, przeciwstawiły się najazdom rewolucyjnej i napoleońskiej Francji (np. nacjonalizm niemiecki, nacjonalizm hiszpański).

Za jednego z pierwszych nacjonalistów uważa się Johanna Gottfrieda von Herdera. Podkreślał on odrębność kulturową każdego narodu, wyrażającą się w odmienności obyczajów, wierzeń i języka. Język był dla niego podstawą więzi i wspólnej świadomości między ludźmi. Herder przeciwstawił naród państwu. Naród identyfikowany z ludem (*Volk*), według niego, powstał w procesie historycznym, stworzył swoją tradycję, obyczajowość, własną hierarchię wartości, a przede wszystkim język i kulturę ojczystą.

Na początku XIX wieku nacjonalizm ściśle wiązał się z dążeniami wyzwolenia narodów podzielonych na skutek rozbiorów, będących pod zaborem, pod okupacją. W połowie XIX wieku doszło do przebudzenia narodowego.

<sup>52</sup> W. Bernacki, *Reformacja – u źródeł nacjonalizmu*, w: *Religia i polityka*, pod red. B. Grott, Kraków 2000, s. 9–18.

<sup>53</sup> J. Malarczyk, *Idea „racji stanu” w myśli politycznej Renesansu włoskiego*, w: *Racja stanu. Historia, teoria, współczesność*, pod red. E. Olszewskiego, Lublin 1989, s. 17.

<sup>54</sup> Po raz pierwszy terminu *souveraineté* użył w 1283 r. Philippe de Beaumanoir. Zob.: B. Szlachta, *O pojęciu „suwerenność” (kilka uwag historyka doktryn politycznych)*, „Civitas. Studia z filozofii polityki” 2003, nr 7, s. 21, przyp. 16.

<sup>55</sup> M. Poradowski, *Dziedzictwo rewolucji francuskiej*, Warszawa 1992, s. 131–141.

<sup>56</sup> A. Wielomski, *Nacjonalizm zrodzony z rewolucji*, w: *Nacjonalizm francuski 1886–1940. Geneza, przemiany i istota filozofii politycznej*, pod red. A. Wielomskiego, Warszawa 2007, s. 13–129.

Powstał ruch rewolucyjny Młoda Europa, zapoczątkowany przez tajną organizację rewolucyjną Młode Włochy, założoną przez Giuseppe Mazziniego. W epoce Wiosny Ludów, w latach 1848–1849, doszło do serii ludowych i narodowych zrywów rewolucyjnych. Z jednej strony były to wystąpienia skierowane przeciwko władzy autorytarnej, ale z drugiej wyrażały dążenia do zjednoczenia kraju (Niemcy, Włochy) czy też chęć wyzwolenia się narodów spod obcego panowania (mieszkańcy północnych Włoch, Węgrzy, Czesi, Polacy). To wtedy powstało szereg pieśni nawołujących do jedności poszczególnych narodów<sup>57</sup>. Prawie przez cały XIX wiek słowo **naród** było traktowane jako rewolucyjne, z jednej strony w ujęciu społecznym (łącząc je z demokracją i poglądami socjalistycznymi), a z drugiej w sensie politycznym (powstania i wojny narodowo-wyzwoleńcze).

Pod koniec XIX wieku w Europie zrodził się ruch powrotu mniejszości narodowych do języków ojczystych. Na przykład w Irlandii powstał ruch odrodzenia kulturowo-narodowego (Liga Gaelicka propagowała powrót do ojczystego języka, poznawanie historii narodowej i celtyckiej kultury, tzw. odrodzenie celtyckie), a pierwsze pokolenie inteligencji litewskiej chłopskiego pochodzenia postawiło sobie za cel odbudowanie narodu litewskiego<sup>58</sup>. Świadomość narodową zaczęto konstruować na podstawie zachowanego litewskiego języka i kultury. W XIX wieku Galicja stała się „Piemontem” ukraińskiego odrodzenia narodowego. Zaczął formować się nowożytny język ukraiński (Taras Szewczenko), tworzyły się nowe elity kulturalne i społeczne, zredefiniowano pojęcia Ukraina i Ukraińcy (Mychajło Hruszewski).

W ostatniej dekadzie XIX wieku powstały prawie wszystkie doktryny nacjonalistyczne, a na ich podstawie organizacje, stowarzyszenia oraz partie. Na ziemiach polskich powstała Liga Polska<sup>59</sup>, we Francji: Liga Ojczyzny Francuskiej oraz Akcja Francuska, w Portugalii Centrum Narodowe, przekształcone w Partię Nacjonalistyczną, we Włoszech – Włoskie Towarzystwo Nacjonalistyczne.

<sup>57</sup> W 1841 r. powstała pieśń zaczynająca się od słów: *Deutschland, Deutschland über alles* (Niemcy, Niemcy ponad wszystko) Augusta Heinricha Hoffmanna von Fallerslebena. W czasach narodowego socjalizmu pierwsza zwrotka tej pieśni została wykorzystana propagandowo, więc po II wojnie światowej zakazano jej publicznego wykonywania. Dopiero w 1991 r. zapadła decyzja o tym, iż trzecia zwrotka pieśni stanie się hymnem państwowym Niemiec (*Einigkeit und Recht und Freiheit Für das deutsche Vaterland!*, co należy przetłumaczyć: *Jedność i prawo i wolność dla niemieckiej ojczyzny*).

<sup>58</sup> Polaryzacja społeczeństwa na tzw. *prawdziwych Litwinów* mówiących po litewsku oraz tzw. *spolonizowanych Litwinów* wymusiła na mieszkańcach byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego konieczność dokonania samookreślenia się. Z czasem nacjonalizm zwyciężył z tradycją wiekowej koegzystencji.

<sup>59</sup> Liga Polska powstała w 1887 r. Roman Dmowski i Zygmunt Balicki w drodze zamachu przejęli władzę w organizacji, zmienili jej nazwę na Liga Narodowa (ND = endecja) i sformułowali program oparty na ideologii nacjonalizmu. Endecja w początkach II RP była jedną z większych sił politycznych; po przewrocie majowym zwalczana przez sanację, utworzyła pozaparlamentarną organizację Obóz Wielkiej Polski; jednym z jego haseł była walka z mniejszością żydowską w Polsce. Współcześnie do idei ND odwołuje się Ruch Narodowy i Młodzież Wszechpolska oraz Obóz Narodowo-Radykalny, oskarżany o propagowanie ideologii totalitarnych (faszystwu i nazizmowi). Mamy tu przykład ewolucji od haseł o *wolność naszą i waszą* do tzw. nowego patriotyzmu, czyli egoizmu narodowego i wrogości wobec innych.

Pod koniec XIX wieku nacjonalizm przybrał jeszcze jedno oblicze: zakładał nieuchronność konfliktu między narodami.

W XX wieku zrodził się skrajny nacjonalizm: narodowy socjalizm (*Nationalsozialismus*), którego głównymi ideologami byli Adolf Hitler i Alfred Rosenberg. Nazizm, jako ideologia Niemieckiej Narodowosocjalistycznej Partii Robotników (NSDAP), był skrajną odmianą faszyzmu<sup>60</sup>, czerpał z haseł nacjonalistycznych, jednocześnie opierał się na ideologii rasistowskiej i antysemickiej. Narodowy socjalizm stanowił wypaczenie idei Fryderyka Nietzschego, który jednoznacznie głosił, że państwo totalitarne jest ostatecznym upadkiem człowieczeństwa<sup>61</sup>. Mimo to w Niemczech powstało państwo totalitarne (Trzecia Rzesza), które prowadziło politykę ekspansjonizmu i eksterminacji, politykę zagłady, wyniszczenia ludzi z powodu ich odmienności rasowej, religijnej lub narodowościowej. W czasie drugiej wojny światowej ideologia nazistowska doprowadziła do zbrodni wojennych, terroru i ludobójstwa, zwłaszcza na ludności pochodzenia żydowskiego.

Ruchy nazistowskie w połowie XX wieku rozwinęły się także w Szwecji, Danii, Holandii, USA, Republice Południowej Afryki, Kostaryce, a także w Polsce (choć tutaj nie odegrały większej roli w życiu społecznym). Współcześnie w Polsce propagowanie ideologii nazistowskich, faszystowskich, komunistycznych, a także głoszenie programów i działania zmierzające do nienawiści rasowej i narodowościowej jest zakazane<sup>62</sup>.

### Narodziny idei rasizmu w XIX wieku i tego skutki (D.5.2.)

W XIX wieku powstały również teorie rasistowskie. Pośredni udział w kształtowaniu teorii ras miał angielski przyrodnik Charles Robert Darwin, który w dziele *O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego, czyli o przeżywaniu doskonalszych ras w walce o byt* przedstawił teorię ewolucji. Zaprezentował on nie tylko koncepcję powstania gatunku, ale także walki o byt. Darwin uznał, że dobór naturalny selekcjonuje nie tylko osobniki lepiej przygotowane do warunków środowiska, ale również preferuje lepiej przystosowane rasy.

Za twórcę doktryny rasizmu uważany jest Artur de Gobineau. Podzielił on rasy według koloru skóry: na rasę czarną, żółtą i białą, a każdej z nich przypisał określone cechy. Choć jego zamiarem było jedynie opisanie ras, to jednak wyniki jego klasyfikacji doprowadziły do ich wartościowania. Jego zdaniem mieszanie się ras było szkodliwe zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Według Gobineau prowadziło ono do degeneracji kultury,

<sup>60</sup> Faszyzm (z włoskiego *fascio* – wiązka, związek): kierunek polityczny głoszący hasła skrajnie nacjonalistyczne, antydemokratyczne i antyliberalne, zmierzający do stworzenia państwa.

<sup>61</sup> F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. W. Berent, Warszawa – Kraków 1912, s. 54–57. Portal: *Nietzsche seminarium*, [online], [dostępny: [http://nietzsche.ph-f.org/dziela/fn\\_z.pdf](http://nietzsche.ph-f.org/dziela/fn_z.pdf)], [dostęp: 14.06.2015].

<sup>62</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483, art. 13.

chaosu społecznego i załamania się barier klasowych, które przyczyniały się do demokratyzacji politycznej, a tej był on przeciwny. Jedynym czynnikiem rozwoju społeczno-kulturowego, jego zdaniem, jest czystość rasowa. Próbował obalić doktrynę egalitaryzmu (od francuskiego *égalitaire* – dążący do równości). W tym celu sformułował tezę o istnieniu „rasy aryjskiej”, wywodzącej się od Ariów, będącej rzekomo wyższą od innych ras. To Germanie w średniowieczu, jego zdaniem, stanowili czystą rasę aryjską. Jednak w następstwie podbojów i przemieszczania się mieszała się w Anglii i Skandynawii z Finami, zaś na Wschodzie ze Słowianami. Ci ostatni, jak dowodził Gobineau, byli ludem zdegenerowanym, najbardziej rasowo wymieszanym. Teoria Gobineau o konieczności zachowania czystości ras przyczyniła się do powstania eugeniki, nauki dążącej do selektywnego doboru genów w celu rozwoju osobników o dodatnich cechach dziedzicznych.

Teorię o wyższości rasy aryjskiej rozbudował Houston Stewart Chamberlain. Fizjologiczne cechy rasy aryjskiej, opisane przez Chamberlaina, zostały wykorzystane do stworzenia ideału rasowego, tak zwanego typu nordyckiego (w rzeczywistości germańskiego) w nazistowskiej ideologii Trzeciej Rzeszy. Teza o wyższości rasy aryjskiej, postawiona przez niego, została wykorzystana w propagandzie narodowych socjalistów do manipulowania społeczeństwem. Idąc tropem Chamberlaina, wykreowali oni zbiorowego wroga. Największe zagrożenie dla *rasy panów* (*Herrenvolk*) stanowili Żydzi, a w następnej kolejności Słowianie. Kształtowanie się wielkości Niemców szło w parze z rozwojem antysemityzmu. W czasie drugiej wojny światowej Adolf Hitler i jego reżim znaleźli w rasizmie usprawiedliwienie zbrodni ludobójstwa – zwłaszcza masowej eksterminacji Żydów.

Przykładem organizacji rasistowskiej, powstałej w czasie wojny secesyjnej w Stanach Zjednoczonych, był Ku-Klux-Klan. Początkowo miał on służyć pomocą wdowom i sierotom po zabitych żołnierzach Konfederacji. Z czasem przekształcił się w organizację rasistowską, głoszącą wyższość białego człowieka, zwłaszcza anglojęzycznego protestanta, nad społecznością murzyńską. Stosując terror, Ku-Klux-Klan zwalczał wprowadzanie w USA równouprawnienia Murzynów. Chociaż w 1958 roku został formalnie rozwiązany, to jednak nadal działa nielegalnie.

Najdłużej rasizm zachował się w postaci apartheidu<sup>63</sup> w Republice Południowej Afryki i polegał na skrajnej segregacji rasowej i dyskryminacji ludności niebiałej. Jego założenia zostały opracowane przez grupę afrykanerskich uczonych z uniwersytetu w Stellenbosch i ogłoszone w 1948 roku. Apartheid w latach 1948–1991 stanowił podstawę polityki władz Republiki Południowej

<sup>63</sup> Apartheid od *apart*: w języku francuskim *à part* – oddzielnie, osobno, na bok, na uboczu, z wyjątkiem, oprócz; po łacinie: *partiri* – dzielić; od *pars, partis* – część.

Afryki, sankcjonującej supremację ludności białej (ok. 13 proc. społeczeństwa) nad ludnością czarną, Azjatami i koloredami (ludnością mieszaną). Do upadku tej doktryny znacznie przyczynił się przywódca Murzynów w Republice Południowej Afryki – Nelson Mandela, a jego dojście do władzy w 1991 roku uznawane jest za koniec apartheidu.

Po drugiej wojnie światowej rasizm został powszechnie potępiony na arenie międzynarodowej, między innymi na forum ONZ i UNESCO oraz wielu innych organizacji.

### **Wielonarodowy i wielokulturowy charakter ziem polskich na przestrzeni dziejów (E.5.1.)**

Polska w całej swojej historii zawsze była państwem wielonarodowościowym. Poczynając od czasów średniowiecznych, poprzez epokę nowożytną, cały XX wiek do czasów nam współczesnych, na ziemiach polskich mieszkali obok siebie Polacy i przedstawiciele różnych narodów.

W średniowieczu nie było poczucia tożsamości narodowej. Jej miejsce zajmowała tożsamość terytorialna oraz przynależność służebna. Pochodzenie, a nawet język, w którym się porozumiewano wówczas, były drugorzędne. Tak więc w średniowiecznej Polsce mieszkali Polacy, potomkowie plemion słowiańskich, a także osadnicy i koloniści osiedlający się na prawie niemieckim, przybyli z Saksonii czy też na przykład z Łużyc. W polskich miastach średniowiecznych księgi ławnicze prowadzone były po łacinie, ale także i w języku niemieckim – języku kupców, w języku, w którym komunikowali się, prowadząc wymianę handlową. Od czasów Kazimierza III Wielkiego do Polski ściągali Żydzi, uciekający przed prześladowaniami i pogromami z Europy Zachodniej. Jeszcze w XIV i XV wieku nie można mówić o poczuciu świadomości narodowej. Ta ukształtowała się w społeczeństwie polskim dopiero w XIX wieku. Bez odpowiedzi pozostaje więc pytanie na przykład o pochodzenie Mikołaja Kopernika. Był on torunianinem, który opowiadał się po stronie króla polskiego Kazimierza IV Jagiellończyka w sporze z Krzyżakami. Podobnie było z innymi mieszkańcami wielu miast na Pomorzu, Kujawach czy w Wielkopolsce. To względy ekonomiczne, stanowe decydowały o osiedlaniu się w poszczególnych miastach. Natomiast ludność wiejska praktycznie do XIX wieku zapytana o swoje pochodzenie odpowiadałaby: *Panie, ja tutejszy*.

Wielokulturowy charakter miała Rzeczpospolita. Po unii lubelskiej w granicach Rzeczypospolitej Obojga Narodów mieszkali: Polacy, Niemcy, Żydzi, Rusini, Ukraińcy, Białorusini oraz potomkowie narodów bałtyckich: Łotysze, Litwini, Żmudzini, a także Tatarzy litewscy. Wszyscy oni mają swój wkład w dorobek kulturowy państwa polskiego. Bojarzy chętnie polonizowali się: uczyli się języka polskiego, przejmowali stroje i tradycje polskiej szlachty. Na ziemiach polskich budowano kościoły, cerkwie, meczety. Mieszczanie i szlachta



chętnie przyjmowali luteranizm, kalwinizm i arianizm. Podział społeczny przebiegał w poprzek narodów i wyznawców różnych religii. Król Zygmunt II August zadeklarował: *nie będę sędzią waszych sumień*. Mądrość i tolerancja religijna znalazły swoje odzwierciedlenie w postanowieniach konfederacji warszawskiej z 1573 roku. Do rzadkości należały konflikty wynikające z odmienności kulturowej, a jeżeli takowe miały miejsce, to dotyczyły raczej sporów sąsiedzkich, ekonomicznych, terytorialnych (o posiadłości). Polska diaspora żydowska była jedną z największych w ówczesnej Europie.

We wspólnej historii były też przypadki konfliktów na tle podziałów społecznych i religijnych, jak na przykład w czasach powstań kozackich, a zwłaszcza w czasie powstania Bohdana Chmielnickiego w 1648 roku. Niechlubnym przykładem był na przykład tumult toruński w 1724 roku: doszło do zamieszek pomiędzy miejscowymi protestantami a katolikami, zakończonych zdemolowaniem kolegium jezuickiego przez protestantów.

W XIX-wiecznych powstaniach narodowowyzwoleńczych brali udział nie tylko Polacy. W szeregach partyzantki powstania styczniowego walczyli również Litwini czy Białorusini, na przykład Wincenty Konstanty Kalinowski (Kastuś), bohater narodowy Białorusi, Litwy i Polski. Przykładów takich jest więcej, chociażby wkład we wspólny dorobek kulturowy mieszkańców wszystkich narodów. Wśród Polaków o obcych korzeniach byli na przykład Fukierowie i Wedlowie. Jerzy Fugger osiadł w Warszawie już w 1515 roku. Jan Matejko – polski malarz, z pochodzenia był Czechem. Tu proponuję razem z uczniami sporządzić listę twórców, naukowców, polityków, wojskowych, którzy mieszkali w Polsce, na ziemiach polskich w przeszłości. Osobnym zagadnieniem jest wkład w dorobek cywilizacyjny mieszkańców ziem zachodnich, przez wieki będących w granicach państwa Habsburgów czy Królestwa Prus, a obecnie znajdujących się w granicach państwa polskiego. Oni też zostawili ślad swej bytności.

Po okresie rozbiorów i zaborów Polska odrodziła się w 1918 roku jako państwo wielu narodów. W ogólnej liczbie mieszkańców Drugiej Rzeczypospolitej Polaków było 64 procent. Resztę stanowiły mniejszości narodowe. Najliczniej reprezentowani byli Ukraińcy, Żydzi, Białorusini oraz Niemcy. Pozostali to przedstawiciele wielu innych, mniej licznych mniejszości narodowych, takich jak: Czesi, Słowacy, Ormianie, Tatarzy, Karaimi, a także Cyganie. Niekiedy podziały narodowościowe przebiegały w obrębie jednej rodziny, gdzie bracia uznawali siebie za przynależnych do różnych narodowości. Wielokulturowość Drugiej Rzeczypospolitej przybrała nowy charakter i przyniosła korzyści nowego typu, ale także i zagrożenia społeczne i polityczne. Przez cały okres Drugiej Rzeczypospolitej nie wypracowano jednolitej i konsekwentnej polityki narodowościowej. Stronnictwa narodowe dążyły do asymilacji i polonizacji innych narodowości. W latach trzydziestych XX wieku mniejszości narodowe padały ofiarą polskich grup nacjonalistycznych (Obóz Narodowo-Radykalny – Obóz

Polski Walczącej). Również władze sanacyjne zmierzały do ograniczania udziału mniejszości narodowych w polityce. Z drugiej strony obecność mniejszości narodowych, językowych, etnicznych i religijnych wpływała na wzbogacenie życia kulturalnego Polski. Ta różnorodność przyczyniła się do otwartej działalności publicystycznej tego okresu. Tu można z uczniami dokonać zestawienia nazwisk twórców literatury, sztuki, muzyki będących obywatelami polskimi, a jednocześnie prezentującymi różnorodność wynikającą z odmienności ich pochodzenia.

Współczesna Polska nie do końca jest krajem jednolitym. Chociaż w Narodowym Spisie Powszechnym z 2011 roku narodowość polską zadeklarowało 97,09 procenta ankietowanych, to jednak wiele osób wskazało również drugą narodowość. W Polsce mieszkają przedstawiciele aż 40 mniejszości narodowych. Najliczniejsi są: Niemcy, Ukraińcy, Białorusini, Romowie. Konstytucja Trzeciej Rzeczypospolitej<sup>64</sup> gwarantuje obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury, w tym prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzygnięciu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.

### Współczesne społeczeństwa wielokulturowe (E.5.2.)

Ostatnie zagadnienie z *Podstawy programowej* w ramach modułu *Swojskość i obcość* proponuję potraktować jako podsumowanie realizacji całego bloku tematycznego. Należy wyjaśnić znaczenie terminu **wielokulturowość** (ang. *multiculturalism*). W sytuacji gdy na określonym terytorium zamieszkują społeczności wielu narodów, różnych wyznań, w efekcie tego zarysowują się różnice kulturowe. W zaistniałej sytuacji powstaje model społeczny, w którym uznawane są różne wartości, a także różne systemy normatywne. Początkowo termin „wielokulturowość” odnoszono do krajów Europy Zachodniej, ale z czasem zaczęto stosować go również w stosunku do pozostałych kontynentów. Od XVII wieku o społeczeństwie wielokulturowym można mówić w odniesieniu do mieszkańców Ameryki Północnej, czyli obecnej Kanady i Stanów Zjednoczonych. Również w Australii, w wyniku imigracji, powstało społeczeństwo wielokulturowe, różnorodne pod względem narodowym, kulturalnym i obyczajowym. Wielokulturowy, mimo wszystko, był Związek Radziecki, jak i obecna Rosja, zamieszkałe przez różne narody, nawet jeżeli były zdominowane przez jeden system polityczny. Wielokulturowa jest również współczesna Polska, o czym wspomniano w poprzednim punkcie niniejszego

<sup>64</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 35.

programu autorskiego. Wielokulturowe są społeczeństwa wielkich miast, na przykład Paryża, Berlina czy Londynu.

Już w świecie starożytnym można było mówić o społecznościach i państwach wielokulturowych. Tak było za czasów panowania Aleksandra Wielkiego i w świecie hellenistycznym, tak było w Imperium Rzymskim. W średniowieczu i w czasach nowożytnych wiele państw europejskich było mozaiką kulturową, wynikającą z zamieszkania na ich terytorium różnych narodów oraz wyznawców różnych religii, na przykład wspomniana wyżej Rzeczpospolita Obojga Narodów. Podobnie było w świecie muzułmańskim, który podporządkował sobie kraje o odmiennej kulturze i języku. Zwłaszcza w XIX wieku doszło do masowych migracji społeczeństw, a to prowadziło do przenoszenia swojego dorobku kultury, obyczajów, religii. Często dochodziło do asymilacji ludności napływowej, ale niekiedy także było to powodem izolacji lub konfliktów.

Współcześnie państwa i miasta o zróżnicowanym społeczeństwie stoją przed koniecznością stworzenia warunków do funkcjonowania obok siebie odmiennych, często sprzecznych ze sobą, kultur. Każda mniejszość narodowa ma swój wkład w dorobek kulturowy całego kraju. Dlatego też liberalne państwa demokratyczne sprzyjają rozwojowi różnych kultur na swoim obszarze. Pluralizm kulturowy wspierany jest przez instytucje państwowe oraz organizacje pozarządowe. Mozaika wielokulturowa dotyczy nie tylko narodów i ich wyznań, ale także odnosi się do wyznawanych przez nich wartości, przestrzeganych zwyczajów czy też orientacji seksualnej. Mądrość rządzących, ale i całego społeczeństwa polega na tym, że powinno się szukać takiego rozwiązania, w którym zostaną przyznane równe prawa i stworzone równe możliwości rozwoju różnym grupom kulturowym. Należy unikać sytuacji, w których jedna z grup społecznych, jedna kultura, jedna religia zdominuje inne. Taka sytuacja nieuchronnie prowadzi do konfliktu i wzajemnego zwalczania się. Dla sprawnego funkcjonowania państwa i ku pożytkowi powszechnemu należy przestrzegać, akceptować i tolerować odmienności innych, a nie izolować się od nich.

Wzrost liczby imigrantów z krajów uboższych pod koniec XX i na początku XXI wieku spowodował pojawienie się nowego zjawiska, którym jest rasizm kulturowy. Pewnym grupom, części społeczności, zwłaszcza o odmiennych wartościach (ostatnimi czasy zderzenie świata cywilizacji Zachodu ze światem muzułmańskim), odmawia się przynależności do określonego kręgu kulturowego. Z kolei w przypadku akceptacji odmienności i dopuszczenia do wspólnej egzystencji w ramach jednego organizmu państwowego pojawiają się dylematy, na ile można ingerować w reguły i obyczaje członków tej społeczności (przykład traktowania kobiet w świecie muzułmańskim).

Proces globalizacji współczesnego świata powoli wkracza we wszystkie sfery życia społecznego. Powstaje globalne społeczeństwo wielokulturowe. Musi

ono wypracować sobie zasady dalszego bezkonfliktowego funkcjonowania, a to wymaga otwartości na innych, otwartości na drugiego człowieka. Na 31. Sesji Konferencji Generalnej UNESCO w 2001 roku uchwalono *Powszechną Deklarację Różnorodności Kulturowej*<sup>65</sup>, a w 2005 roku w Konwencji UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego stwierdzono między innymi, że:

[...] *różnorodność kulturowa tworzy bogaty i zróżnicowany świat i jest wspólnym dziedzictwem ludzkości, [...] różnorodność kulturowa rozwijająca się w warunkach demokracji, tolerancji, sprawiedliwości społecznej i wzajemnego poszanowania między narodami i kulturami jest niezbędna dla pokoju i bezpieczeństwa w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej*<sup>66</sup>.

## Podsumowanie

W zaproponowanej wersji wątku *Swojskość i obcość* zakres tematyczny zawarty w *Podstawie programowej* został poszerzony o kwestie wyjaśniające przyczyny narastania postaw wrogich wobec sąsiadów i bliskich na przestrzeni dziejów. Zdaniem autorki należy pokazać uczniom zagrożenia i skutki głoszenia poglądów na temat obcości innych. Przesłaniem powyższego programu autorskiego jest wychowywanie młodzieży w duchu tolerancji i poszanowania odmienności kulturowej, religijnej czy też narodowościowej. Takie kształtowanie postaw sprzyja budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich.

W ramach podsumowania w tabeli nr 3 dokonałam zestawienia autorskiej propozycji realizacji wątku tematycznego *Swojskość i obcość* z założeniami zawartymi w *Podstawie programowej* przedmiotu nauczania *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*. Ponadto przedstawiłam kilka przykładów celów operacyjnych możliwych do osiągnięcia na lekcjach. Pragnę jednak zauważyć, że poniższy zestaw nie wyczerpuje wszystkich celów, które powinny być osiągnięte przy realizacji tego wątku tematycznego.

Biorąc pod uwagę, że na realizację wątku tematycznego *Swojskość i obcość* przeznaczamy około 20 godzin, to niektóre zagadnienia zaproponowane w ujęciu autorskim można połączyć lub też podzielić, w zależności od posiadanych materiałów źródłowych, a także zainteresowań uczniów. Warto też zaplanować 1–2 zajęcia na lekcje powtórzeniowe oraz na sprawdzian wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie omawianej tematyki.

<sup>65</sup> *Powszechna Deklaracja Różnorodności Kulturowej*, [online], [dostępny: [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Dekl\\_o\\_roznorodnosci.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Dekl_o_roznorodnosci.pdf)], [dostęp: 14.06.2015].

<sup>66</sup> Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego, [online], [dostępny: [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Konwencje\\_deklaracje\\_raporty/Konwencja\\_o\\_ochronie\\_roznorodnosci\\_form\\_wyrazu\\_kulturowego.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencje_deklaracje_raporty/Konwencja_o_ochronie_roznorodnosci_form_wyrazu_kulturowego.pdf)], [dostęp: 14.06.2015].

**Tabela 3.** Propozycja materiału nauczania wątku tematycznego *Swojskość i obcość* wraz z odniesieniem do *Podstawy programowej*.

Lp.	Przykładowe problemy tematyczne	Propozycja realizacji celów operacyjnych Po zajęciach uczniów:	Odniesienie do podstawy programowej
1	Swojskość i obcość – próba zdefiniowania pojęć	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyjaśnia termin swojskość</li> <li>– rozumie pojęcie obcy, inny</li> <li>– dostrzega relacje między „MY” i „ONI”</li> <li>– wyjaśnia mechanizm stosowania etykiet i schematów w postrzeganiu innych</li> <li>– jest tolerancyjny wobec odmiennych postaw, przekonań, innej kultury, wiary</li> </ul>	Temat spoza podstawy programowej
2–3	Barbarzyńca czy cudzoziemiec? Stosunek Greków do ludów niegreckiej cywilizacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>opisuje greckie pojęcie barbarzyńcy</b></li> <li>– <b>charakteryzuje, na wybranych przykładach, kontakty Greków z ludami uważanymi przez nich za barbarzyńców</b></li> <li>– wyjaśnia wpływ Wielkiej Kolonizacji na relacje kolonistów z ludami podbitymi</li> <li>– omawia stosunek Greków do ludów podbitych i ich kultury</li> <li>– przytacza przykłady pozytywnych i negatywnych przejawów kontaktów Greków z nie-Grekami</li> <li>– rozstrzyga dylemat: czy barbarzyńca, to dziki, czy tylko inny</li> <li>– zestawia starożytne podejście do pojęcia „barbarzyńca” ze współczesnym jego rozumieniem</li> </ul>	A.5.1. A.5.2.
4–5	Kultura i osiągnięcia starożytnych Rzymian lepsze czy tylko inne?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>opisuje rzymskie pojęcie barbarzyńcy</b></li> <li>– <b>charakteryzuje, na wybranych przykładach, kontakty Rzymian z ludami uważanymi przez nich za barbarzyńców</b></li> <li>– <b>wyjaśnia na przykładach starożytnych Rzymian fenomen uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką</b></li> <li>– dostrzega zależności między rozumieniem terminu „barbarzyńca” w ujęciu greckim i rzymskim</li> <li>– wyjaśnia, na czym polegał proces hellenizacji kultury rzymskiej i romanizacji w basenie Morza Śródziemnego</li> <li>– analizuje ewolucję rozumienia przez Rzymian terminu „barbarzyńca”</li> <li>– wyjaśnia, na czym polegał fenomen traktowania własnej kultury za wartościowszą i bardziej ludzką</li> <li>– wykazuje wkład starożytnego Rzymu w rozwój współczesnej nauki, kultury i sztuki</li> <li>– rozstrzyga dylemat Greków i Rzymian na temat ich podejścia do uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką</li> </ul>	A.5.1. A.5.2.

Lp.	Przykładowe problemy tematyczne	Propozycja realizacji celów operacyjnych Po zajęciach uczeń:	Odniesienie do podstawy programowej
6–7	Konfrontacja chrześcijaństwa z judaizmem w średniowiecznej Europie i konsekwencje tego w XX w.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>wyjaśnia genezę i konsekwencje antyjudajizmu w średniowiecznej Europie</b></li> <li>– zna instytucjonalne przyczyny antyjudajizmu w krajach Europy średniowiecznej</li> <li>– przytacza przykłady przejawów postaw antyżydowskich w średniowieczu i współcześnie</li> <li>– nie akceptuje izolacji społeczności żydowskiej zarówno w średniowieczu, jak i w czasie II wojny światowej</li> <li>– postrzega Polskę jako kraj azylu dla Żydów w średniowieczu i Polaków jako niosących pomoc Żydom w czasie Holocaustu</li> <li>– jest świadomy różnych postaw Polaków wobec Żydów na przestrzeni wieków, jednocześnie potępia obojętność i wrogość części z nich wobec Żydów w czasie Zagłady</li> <li>– rozumie różnicę między antyjudajizmem i antysemityzmem</li> <li>– wykazuje zależność między postawami nietolerancji a rosnącym antagonizmem i nienawiścią</li> <li>– potępia stereotypowe postrzeganie Żydów jako narodu i jako wyznawców innej religii</li> </ul>	B.5.1.
8–9	Zderzenie cywilizacji chrześcijańskiej ze światem islamskim w dobie krucjat	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>analizuje, na wybranych przykładach, postrzeganie swojskości i obcości w okresie krucjat</b></li> <li>– porównuje relacje między społeczeństwem katolickim a muzułmańskim w przededniu krucjat i w trakcie ich trwania</li> <li>– wyjaśnia charakter wojen świętych w średniowieczu</li> <li>– wyjaśnia wielopłaszczyznowe przyczyny wypraw krzyżowych</li> <li>– wykazuje wpływ krucjat na postawy antyjudajistyczne i antymuzułmańskie chrześcijańskiego świata</li> <li>– rozgranicza postrzeganie świata na swój i obcy w średniowieczu</li> </ul>	B.5.2.
10–11	Europejczycy wobec mieszkańców zdobywanych i odkrywanych ziem w epoce nowożytnej	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>charakteryzuje i ocenia postawy Europejczyków wobec mieszkańców zdobywanych i odkrywanych ziem w epoce nowożytnej</b></li> <li>– ocenia stosunek odkrywców i kolonizatorów wobec ludności tubylczej na nowo odkrytych kontynentach</li> <li>– omawia rozwój i charakter misji chrystianizacji na terenach nowo odkrywanych</li> <li>– wykazuje wpływy wypraw geograficznych na rozwój kolonializmu wczesnonowożytnego oraz XIX-wiecznego</li> <li>– jest tolerancyjny wobec odmiennych kultur i szanuje dorobek innych kręgów cywilizacyjnych</li> </ul>	C.5.1.

Lp.	Przykładowe problemy tematyczne	Propozycja realizacji celów operacyjnych Po zajęciach uczniów:	Odniesienie do podstawy programowej
12	Oświeceniowa koncepcja tolerancji a współczesne rozumienie tego pojęcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>wyjaśnia różnice między oświeceniową koncepcją tolerancji a współczesnym rozumieniem tego pojęcia</b></li> <li>– zna przebieg ewolucji pojmowania terminu „tolerancja” od starożytności po czasy współczesne</li> <li>– przytacza przykłady postaw tolerancyjnych i nietolerancyjnych w przeszłości</li> <li>– charakteryzuje idee tolerancji w oświeceniu</li> <li>– jest dumny z przestrzegania tolerancji religijnej w Rzeczypospolitej Obojga Narodów (np. konfederacja warszawska)</li> <li>– ocenia skutki społeczne, gospodarcze i kulturowe postaw tolerancji i nietolerancji w różnych epokach historycznych</li> <li>– przestrzega zasad otwartości i dyskusji z osobami o odmienny poglądach</li> <li>– jest tolerancyjny wobec postaw i poglądów innych osób</li> </ul>	C.5.2.
13–14	Mit „innego”/ mit „szlachetnego dzikusa” w literaturze i filmie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>charakteryzuje obecność mitu „szlachetnego dzikusa” w literaturze epoki, opisuje europejskie wyobrażenia o mieszkańcach innych kontynentów zawarte w literaturze przygodowej</b></li> <li>– wyjaśnia ewolucję idei tolerancji w różnych epokach historycznych</li> <li>– posiada umiejętność rozwiązywania konfliktów i przełamywania stereotypów</li> <li>– rozumie przyczyny powstawania uprzedzeń</li> <li>– poszukuje dróg do współistnienia różnych kultur i społeczeństw</li> </ul>	D.5.1. Temat wykraczający poza podstawę programową
15	Geneza idei nacjonalizmu powstałego w XIX w.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>charakteryzuje i ocenia idee nacjonalizmu w XIX w.</b></li> <li>– zna genezę ideologii nacjonalizmu</li> <li>– omawia proces kształtowania się świadomości narodowej w Europie w połowie XIX w.</li> <li>– przedstawia konsekwencje głoszenia poglądów nacjonalistycznych</li> <li>– przytacza przykłady postaw nacjonalistycznych w przeszłości i współcześnie</li> <li>– ma swoje zdanie na temat odradzania się ruchów nacjonalistycznych i udziału w nich młodzieży</li> <li>– proponuje inne formy okazywania patriotyzmu i przeciwstawia się postawom nacjonalistycznym</li> </ul>	D.5.2. Temat wykraczający poza podstawę programową
16	Narodziny idei rasizmu w XIX w. i jej skutki	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>charakteryzuje i ocenia idee rasizmu w XIX w.</b></li> <li>– zna genezę narodzin ideologii rasistowskiej</li> <li>– przytacza przykłady postaw rasistowskich w przeszłości i współcześnie</li> <li>– potępia rasizm</li> <li>– przeciwstawia się szerzeniu poglądów głoszących podziały i segregację rasową</li> </ul>	D.5.2. Temat wykraczający poza podstawę programową

Lp.	Przykładowe problemy tematyczne	Propozycja realizacji celów operacyjnych Po zajęciach uczeń:	Odniesienie do podstawy programowej
17–18	Wielonarodowy i wielokulturowy charakter ziem polskich na przestrzeni dziejów	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>analizuje wielokulturowość społeczeństwa II Rzeczypospolitej</b></li> <li>– zna dzieje swojego kraju i omawia rys historyczny wielokulturowości w państwie polskim na przestrzeni dziejów</li> <li>– omawia mozaikę kulturową, religijną, narodowościową na ziemiach polskich dawniej i dzisiaj</li> <li>– przytacza przykłady wspólnego dorobku kulturowego mniejszości narodowych w Polsce</li> <li>– wskazuje zagrożenia i brak umiejętności radzenia sobie z odmiennością w państwie polskim na przestrzeni dziejów</li> <li>– na przykładzie II Rzeczypospolitej przedstawia różne koncepcje polityki narodowościowej władz</li> <li>– wyjaśnia przyczyny konfliktów narodowościowych i religijnych w II Rzeczypospolitej</li> </ul>	E.5.1. Temat wykraczający poza podstawę programową
19	Współczesne społeczeństwa wielokulturowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>na wybranych przykładach analizuje współczesne społeczeństwa wielokulturowe</b></li> <li>– wyjaśnia przyczyny występowania zjawisk wielokulturowości na świecie</li> <li>– wskazuje konsekwencje i obawy związane z wielokulturowością współczesnych społeczeństw</li> <li>– przytacza przykłady pozytywnych wzorców wielokulturowości we współczesnym świecie</li> <li>– jest rzecznikiem tolerancji i poszanowania odmienności oraz wzajemnego współistnienia i współpracy</li> </ul>	E.5.2.