

# Studia

podyplomowe

## caseBOOK

# Metodologia tworzenia case study

dr Aleksander Dańda  
dr Joanna Lubecka

Kraków, 2010

## Spis treści

WSTĘP - CO TO JEST CASE STUDY (STUDIUM PRZYPADKU)?.....	3
ROZDZIAŁ I: PRZYGOTOWANIE STUDIUM PRZYPADKU.....	7
ROZDZIAŁ II: PROWADZENIE ZAJĘĆ Z WYKORZYSTANIEM METODY STUDIUM PRZYPADKU .....	20
ROZDZIAŁ III: MOCNE I SŁABE STRONY STUDIUM PRZYPADKU JAKO METODY DYDAKTYCZNEJ .....	35
BIBLIOGRAFIA.....	38
ZAŁĄCZNIKI.....	39
SPRAWA STATKU „RED CRUSADER” 1961-62.....	39
POZAPARLAMENTARNA ODWAGA.....	46

## WSTĘP

### CO TO JEST CASE STUDY (STUDIUM PRZYPADKU)?

Metoda badawcza i dydaktyczna znana jako studium przypadku została rozwinięta w XIX w., początkowo jako jeden ze sposobów postępowania badawczego w naukach prawnych. W połowie XX w. metoda ta zyskała sobie zwolenników również i w innych, pozaprawnych dziedzinach nauki (np. w medycynie, zarządzaniu). Nauczyciele akademicki doszli do wniosku, że dla właściwego zorientowania studenta w danej tematyce nie wystarczy jedynie przekazać mu same tylko definicje, suche fakty, czy też skonstruowane na bazie tychże faktów i definicji teorie i prawa rządzące daną dziedziną wiedzy: niezbędne jest również wykształcenie u studentów umiejętności rozwiązywania zarówno typowych jak też i nietypowych problemów, które może napotkać na swojej drodze zawodowej. Tych właśnie umiejętności praktycznych pozwala studentom nabyć metoda dydaktyczna analizy studium przypadku: case studies łączą bowiem w sobie ustalenia teoretyczne danej dziedziny wiedzy z praktyką życia codziennego, która często te ustalenia teoretyczne weryfikuje lub falsyfikuje. Właśnie takiemu ukazywaniu silnego związku między teorią a praktyką oraz uświadomieniu studentowi, że również w sytuacjach codziennych można i wręcz należy wspierać się wiedzą wyniesioną z murów uniwersytetu, ma służyć prowadzenie zajęć dydaktycznych metodą studium przypadku.

W odniesieniu do terminu „case study”, w polskiej literaturze przedmiotu używa się obecnie trzech pojęć (często zamiennie):

- **Przypadek, czyli case**, to zjawisko badane lub analizowane, niezależnie od dyscypliny naukowej, która to zjawisko bada.
- **Analiza przypadku, czyli case study**, to analiza zjawiska, opis zjawiska lub analiza opisu.
- **Metoda analizy przypadku, czyli case study method**, to metoda służąca do konstrukcji sposobu analizowania przypadku.

Używanie w dydaktyce case study jest uznaną na całym świecie metodą edukacyjną. Jej największą zaletą (i głównym motywem jej powstania w poł. XIX i stosowania do dziś) jest „urealnienie” teorii, zderzenie jej z empirią, z konkretnym przypadkiem. Na świecie

stosowana jest głównie w naukach prawniczych i w biznesie, ale również w medycynie i stosunkach międzynarodowych.

Studium przypadku jest swoistą opowieścią: relacją zawierającą w sobie opis szczególnego wydarzenia, wyjątkowej sytuacji lub po prostu interesującego splotu wydarzeń, relacją której głównymi bohaterami mogą być jednostki, organizacje, procesy, instytucje lub po prostu same opisywane w danym studium wydarzenia. Studium przypadku nie koncentruje się jedynie na rezultacie końcowym danego splotu wydarzeń (podsumowanie – w przeciwieństwie np. do artykułu – nie jest wcale najistotniejszym elementem case study) – opisuje ono natomiast szczegółowo jak doszło do danego wydarzenia oraz jaki był jego dokładny przebieg.

#### Cechy charakterystyczne studium przypadku to:

Konkretny – wymieniony z imienia i nazwiska (nie fikcyjny !) – bohater lub też grupa bohaterów

Sekwencja wydarzeń stanowiąca przedmiot analizy w ramach konkretnego case study – podana w formie narracji fabularyzowanej

Szczegółowość stosowana zarówno przy opisie głównych protagonistów jak też i wydarzeń będących przedmiotem analizy danego case study.

Jako szczegółowa analiza danego wydarzenia lub całej sekwencji wydarzeń, studium przypadku może być wykorzystane w celu wskazania przyczyn, dla których dane przedsięwzięcie i/lub dana osoba odniosła sukces, lub też wręcz przeciwnie – w celu ukazania trudności, jakie przed danego rodzaju procesami i/lub instytucjami pojawiają się w trakcie podejmowania konkretnych wyzwań związanych z ich działalnością. Innymi słowy – case study pozwala nam uczyć się na cudzych błędach ale również i na cudzych sukcesach. Case study może być również dobrym sposobem na wykazanie cech charakterystycznych danego procesu lub danej instytucji – może być zatem narracją, wokół której snując rozważania możemy – jako dydaktycy – w zdecydowanie bardziej przystępny sposób przekazać naszym

słuchaczom informacje teoretyczne niezbędne z punktu widzenia treści realizowanych przez nas w ramach naszych kursów.

Cytując jednego z amerykańskich twórców case'ów – Paula R. Lawrence'a – studium przypadku można porównać do „maszyny, za pomocą której fragment rzeczywistości przenoszony jest do sali wykładowej po to, aby stać się podstawą do rozważań dla grupy studentów i prowadzącego. Dobre studium przypadku ogniskuje dyskusję wokół pewnych istotnych faktów, z którymi z pewnością będą mieli do czynienia studenci w ich późniejszym codziennym życiu zawodowym. Case jest swego rodzaju kotwicą dla częstokroć zbyt rozproszonych dociekań akademickich. Jest on zapisem złożonych wydarzeń, które muszą ulec rozebraniu na czynniki pierwsze a następnie zostać poskładane na nowo w całość po to, aby wydarzenia te mogły zostać w pełni zrozumiane. Case ma na celu ukształtowanie ogólnego podejścia studenta do danego typu problemów, ukształtowanie ogólnego sposobu myślenia, który będzie mógł być przez studenta zastosowany przy rozwiązywaniu w życiu codziennym problemów podobnych do tych prezentowanych w studium przypadku.”

Nawiązując do tak przedstawionej funkcji dydaktycznej studium przypadku należy wyraźnie zaznaczyć, że sam tekst studium przypadku nie zawiera gotowych rozwiązań dla prezentowanego w nim problemu. Dobre studium przypadku stanowi podstawę do zadania odpowiednich, ważkich pytań oraz pozwala studentowi przejść przez cały proces podejmowania decyzji, na końcu którego samodzielnie (aczkolwiek pod czujnym okiem prowadzącego zajęcia) znajdzie on właściwe dla siebie rozwiązanie danego problemu. W ten sposób praca metodą studium przypadku tworzy aktywne środowisko nauczania podobne do tego, znanego studentom np. z gier komputerowych – jest to środowisko, w którym student musi w pełni angażować się w uczestnictwo w zajęciach po to, aby osiągnąć cele edukacyjne stanowiące oś danych zajęć.

Jako metoda edukacyjna, case studies mogą być wykorzystywane przy kształtowaniu u studentów następujących umiejętności niezbędnych w ich późniejszym życiu zawodowym:

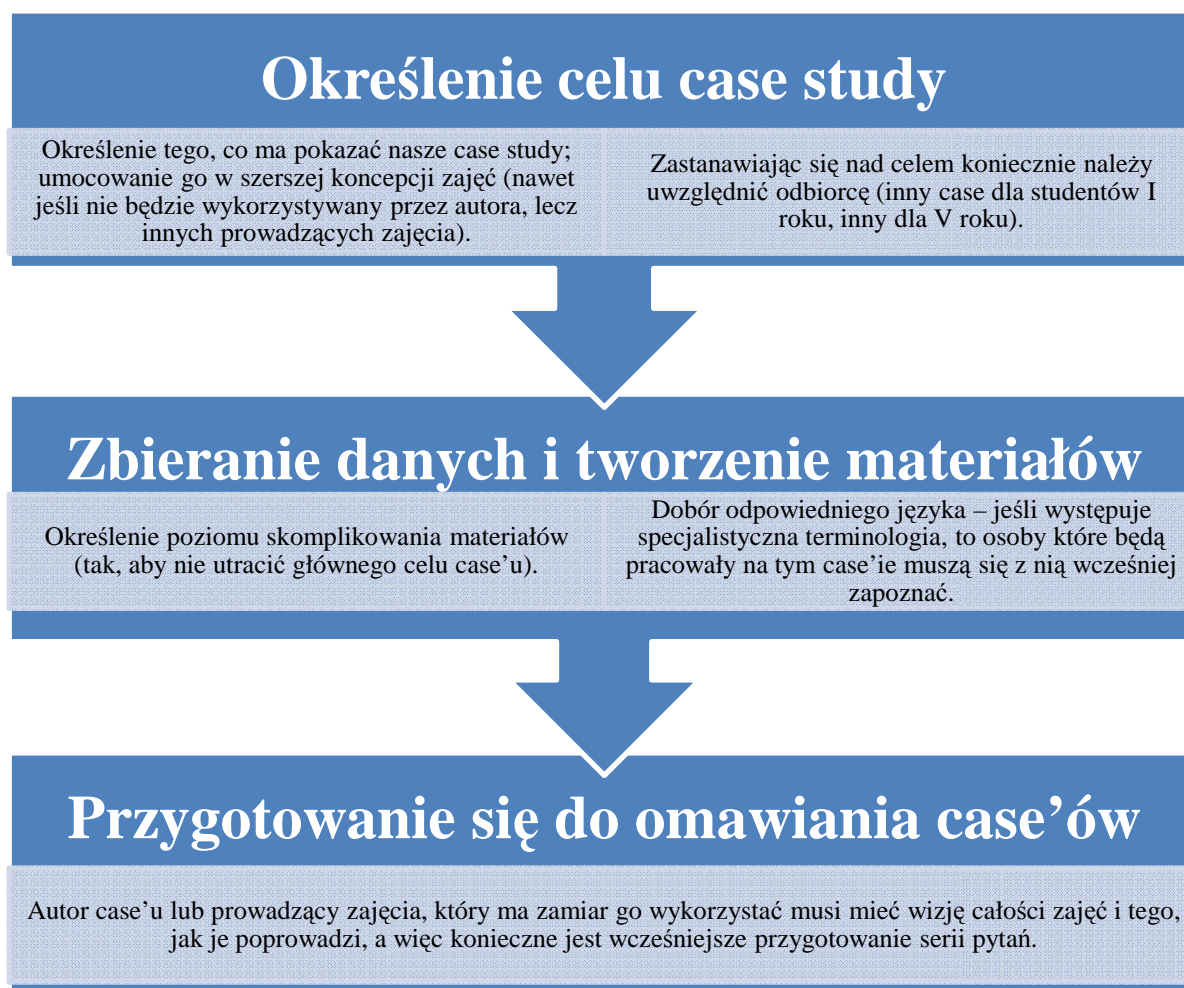
- rozpoznawanie kluczowych dla danej sytuacji problemów oraz ich kategoryzowanie,
- rozumienie i interpretowanie danych,
- rozdzielanie faktów od opinii,
- myślenie krytyczne i analityczne,

- rozumienie i ocena relacji interpersonalnych,
- formułowanie własnych sądów,
- przekazywanie własnych poglądów, pomysłów i opinii,
- podejmowanie decyzji oraz obrona tychże decyzji przed krytyką ze strony innych uczestników procesu decyzyjnego.

## **ROZDZIAŁ I**

### **PRZYGOTOWANIE STUDIUM PRZYPADKU**

W tej części podręcznika znajdziemy w pierwszej kolejności syntetyczny opis trzech etapów, które powinny zostać przebyte przez twórcę nowego studium przypadku na jego drodze do właściwego sformułowania tekstu case study. Następnie, czytelnik będzie mógł zapoznać się z regułami, które mogą okazać się pomocne przy redagowaniu tekstu – reguły te oprócz opisu teoretycznego zawierające wskazówki odnośnie do elementów, które powinny znaleźć się w odpowiednim miejscu case’u, są również ilustrowane przykładami zaczerpniętymi z tekstu studium przypadku przygotowanego przez autorów niniejszego podręcznika. Wspomniany case („Sprawa statku <<Red Crusader>> 1961-1962”) został opracowany jako efekt końcowy warsztatów szkoleniowych „Sztuka nauczania metodą studium przypadku” odbytych przez autorów podręcznika w 2009 r. Pełny tekst case’u stanowi załącznik do niniejszego opracowania.

**PRZYGOTOWANIE CASE STUDY SKŁADA SIĘ Z TRZECH ETAPÓW:****JAK STWORZYĆ CASE STUDY (PRZYGOTOWANIE TEKSTU):**

Pierwszym poważnym wyzwaniem dla autora tekstu studium przypadku jest wybór tematu case study. Tematem studium przypadku może być dowolne – ale zawsze autentyczne – zjawisko, czy wydarzenie. W ślad za G.T. Mentor możemy podać przykłady grup tematycznych, które mogą posłużyć przy ukierunkowaniu aktywności twórców case'ów na wstępnym etapie ich tworzenia:

1. **Sytuacje typowe i powtarzalne** – tego rodzaju case ma w swym założeniu ukształtować u odbiorcy tekstu właściwe reakcje i sposoby postępowania odnośnie do problemów i sytuacji, z którymi na pewno często przyjdzie mu się zetknąć w praktyce zawodowej (np. „Problemy z oceną efektów szkoleń”)



2. **Sytuacje nietypowe, unikalne** – case tego rodzaju jest swoistą symulacją sposobu przezwyciężania poważnego problemu przez odbiorcę (np. „Sprawa statku <<Red Crusader>>”)
3. **Aktualne, ciekawe wydarzenia** (np. „Tarcza antyrakietowa w Redzikowie”)
4. **Znaczący sukces lub istotne niepowodzenie** (np. „W jaki sposób Kopalnia Soli Wieliczka przetrwała jako przedsiębiorstwo po zakończeniu wydobywania soli”)
5. **Obszar własnych zainteresowań i kompetencji** (np. „Jak tworzyło się stowarzyszenie absolwentów II L.O.”).

Pamiętając, że tematem studium przypadku może być dowolne zjawisko lub wydarzenie, możemy rozróżnić za Eugene Gilliomem (1977) dziewięć zasadniczych typów przypadków:

1. **Epizody bez zakończenia** (open-ended episodes). Zadaniem studentów jest przewidzieć konsekwencje znajdujących się w opisie wydarzeń. Mają przeanalizować możliwe do podjęcia w danej sytuacji decyzje i wybrać najlepsze. Innymi słowy mają oni dopisać zakończenie do sytuacji opisanej w case'ie.
2. **Eseje** (interpretative essays). Główną cechą tego typu case'ów jest tendencyjność i manipulacja informacją. Są one (np. artykuły prasowe) używane, aby pokazać techniki wpływania na nasze myślenie i pokazać w jaki sposób interpretacja faktów zależy od sposobu ich prezentowania.
3. **Case'y oparte o dokumenty**. Dominują w analizach naukowych. Dokumentami mogą być zarówno raporty, listy, biuletyny, protokoły, schematy, rozkazy, jak i dokumenty organizacyjne, takie jak zamówienia, raporty, wnioski pokontrolne i regulaminy.
4. **Pamiętniki**. Pamiętniki są rejestracją faktów, wydarzeń i decyzji. Zwykle zawierają także oceny, oczekiwania i interpretacje dokonywane przez autora.
5. **Kroniki**. Kronika, to formalny, chronologiczny zapis faktów, wydarzeń i decyzji. Często pozwala na zrekonstruowanie przebiegu wydarzeń i pokuszenie się o wnioski dotyczące zależności przyczynowo-skutkowych. Niektóre dokumenty, takie choćby jak dzienniki pokładowe statków i samolotów, przybierają postać kroniki.
6. **Zeznania świadków** (eyewitness accounts). Są to zwykle krótkie teksty pisane po wydarzeniu. W zależności od pozycji autora, case'y takie zależą od dostępnych mu faktów. Zawierają także klimat wydarzenia. Zwykle są jedynym źródłem szczegółowej

informacji o tym, co się wydarzyło. Różnią się od kronik tym, że autor sprawozdający wydarzenie znajdował się bliżej wydarzenia.

7. **Dokumentacja sądowa** (court cases). To przede wszystkim wyroki sądowe oraz dokumentacja wydarzeń, które do nich doprowadziły. Ten rodzaj case'ów odgrywa szczególną rolę w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, a więc krajach, w których obowiązuje prawo oparte na precedensach. Przyjmują się także w Polsce jako metoda kształcenia prawników.
8. **Opisy** (narratives). Case powinien opierać na autentycznych wydarzeniach. Istnieje jednak gałąź literatury, określana mianem "literatury faktu", w której tylko rdzeń opiera się na faktach. Zarówno postacie, jak szczegóły mogą być zupełnie fikcyjne. Ta kategoria case'ów może być użyteczna i inspirująca. Należy sobie jednak zdawać sprawę z częściowej ich fikcyjności.
9. **Winiетки** (vignettes). Ten rodzaj case'ów prezentuje epizody lub osoby, a prezentacje nie pretendują do tego, aby dać wyczerpujący opis. Dramatyzują rzeczywistość, skupiając się na najważniejszych aspektach opisywanego zjawiska.

Różnorodność case'ów powoduje, iż mogą one przybierać bardzo różne formy – być bardzo krótkimi raportami lub bardzo rozbudowanymi opisami, posiadającymi załączniki, wbudowane materiały video, audio itp.

Kolejnym problemem, który staje przed twórcą studium przypadku po dokonaniu wyboru tematu oraz ostatecznym zdecydowaniu się na formę case'u, jest kwestia poszukiwania źródeł informacji. Przykładowe źródła, z których można czerpać informacje potrzebne do stworzenia case study to:

- nieformalne, towarzyskie kontakty,
- wywiady i rozmowy z ważnymi osobistościami sfery gospodarczej i politycznej,
- wiadomości publikowane w mediach,
- wizyty w miejscowych firmach, centralach handlowych, hurtowniach, lokalnych organach samorządowych,
- dane i sprawozdania finansowe firm,
- własna aktywność zawodowa,
- udział w konsultacjach, ekspertyzach, projektach,

- zapoznanie się ze strukturą i sposobem funkcjonowania organizacji lub stowarzyszenia.

Należy pamiętać, że o ile np. w USA stworzenie studium przypadku na temat jakiejś firmy lub organizacji jest postrzegane z reguły pozytywnie (jako element tworzenia wizerunku firmy, darmowa reklama), o tyle sytuacja w Polsce jest pod tym względem nieco inna. W Polskiej rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej dominuje raczej podejście pełne rezerwy wobec ujawniania jakichkolwiek danych na własny temat. Wobec tak zarysowanej sytuacji należy zaznaczyć, że autor tekstu case study jest zobowiązany do uzgadniania, autoryzowania tekstu studium przypadku z osobami, które udzielały mu informacji istotnych dla powstania tekstu. W przypadku, gdy dana osoba/ osoby nie wyrażają zgody na opublikowanie danych można zastosować tzw. metody maskowania informacji umożliwiających identyfikację ludzi czy też organizacji. Metody te, sugerowane przez G.T. Mentor, są następujące:

- zmiana nazwy firmy/ zmiana nazwisk osób występujących w tekście,
- zmiana lokalizacji (przy czym należy zachować w tekście studium przypadku ten sam region geograficzny oraz zbliżoną do oryginału sytuację demograficzną, ekonomiczną, etc.),
- przedstawienie firmy jako firmy konkurencyjnej do opisywanej,
- zmiana danych dotyczących firmy poprzez pomnożenie/ podzielenie przez odpowiednią liczbę danych zawartych w sprawozdaniach finansowych lub też ilość osób zatrudnionych w firmie.

Warto pamiętać, że po dokonaniu jednego lub też kilku spośród tych wymienionych powyżej zabiegów maskujących, należy po raz kolejny zwrócić się do osób, które uprzednio nie wyraziły zgody na publikację tekstu w jego pierwotnej postaci, po to aby ostatecznie dokonały one zatwierdzenia naszego, zmienionego już pod kątem ich zastrzeżeń, case study.

Metodologia tworzenia case studies nie wytworzyła ustalonej, kompletnej listy elementów składowych, spośród których wszystkie muszą znaleźć swoje odzwierciedlenie w treści analizy przypadku jako elementy konieczne dla tego rodzaju opracowania. Studia przypadków mogą zatem różnić się pomiędzy sobą w odniesieniu do zawartości poszczególnych elementów na nie się składających. Osoby tworzące studia przypadków nie

są zatem w żaden sposób ograniczone wymogami formalnymi odnośnie do np. konieczności umieszczenia w tekście opracowania dialogu prowadzonego przez głównych protagonistów. Metodologia tworzenia case studies pozostawia nam tu dość dużą swobodę. Nie należy jednakże utożsamiać tej swobody z całkowitym brakiem jakichkolwiek reguł. Można z pewnością wskazać na te elementy, które znajdujemy w większości dobrze skonstruowanych case studies. Reguły te są następujące:

1. Tekst musi opisywać prawdziwe fakty, sytuacje i postacie (ale można je fabularyzować)
2. Autorowi tekstu nie wolno umieszczać w nim swoich własnych komentarzy, opinii i ocen
3. Zbieranie informacji do tekstu należy traktować jak badanie naukowe (dywersyfikacja źródeł)
4. Właściwy tekst case study powinien składać się z następujących części:
  - Wprowadzenie
  - Opis / analiza przebiegu wypadków
  - Opis działań podjętych przez aktorów w związku z opisaną w studium przypadku sytuacją (opcjonalnie).

**A) Wprowadzenie** (informujące nas o czym jest opowieść, kim są główni bohaterowie, jakie jest szersze tło wydarzeń). Innymi słowy, w tej części tekstu ogólnie określamy problem, który ma stanowić zasadniczą oś case'u.

*Zamiary załogi „Crusadera” można było łatwo ocenić gołym okiem, sądząc po sieciach rybackich opuszczonych do wody. Na taki charakter obecności szkockiego kutra na terytorium duńskiej wyłącznej strefy rybołówstwa wskazywały również odczyty z urządzeń pomiarowych i rozpoznawczych znajdujących się na pokładzie „Nielsa Ebbesena”. Spotkanie miało miejsce wewnątrz strefy wyłącznego rybołówstwa wyznaczonej przez Danię w pobliżu Faroe Islands.*

We wprowadzeniu prezentujemy także podstawowe informacje na temat głównych aktorów:

*Nocą 29 maja 1961 roku HDMS „Niels Ebbesen” – duńska fregata nosząca dumne imię bohatera narodowego Danii z XIV w. – patrolowała, jak zwykle strefę wyłącznego rybołówstwa Królestwa Danii. W trakcie wykonywania rutynowych działań fregata natknęła się na szkocki kuter rybacki „Red Crusader”, gotowy do rozpoczęcia połowu.*

oraz informacje ustanawiające tło sytuacji będącej przedmiotem naszego zainteresowania: informacje te określają potencjalne możliwości oraz ograniczenia relewantne wobec głównego problemu.

*...terytorium bardziej znane w Polsce pod nazwą Wyspy Owcze, które jest semi-autonomiczną prowincją Królestwa Danii. Co istotne, strefa wyłącznego rybołówstwa została uzgodniona przez Danię z rządem Wielkiej Brytanii w specjalnym porozumieniu podpisanym 27 kwietnia 1959 r. (granica tejże strefy zaznaczona została niebieską linią na mapie dołączonej do tejże umowy jako jej aneks).*

### **B) Opis / analiza przebiegu wypadków.**

W tej części tekstu zamieszczamy przebieg wydarzeń składających się na daną sytuację (jest to z reguły najbardziej rozbudowana część tekstu):

*O godzinie 21.39 załoga kutra została formalnie i niedwuznacznie oskarżona o dokonywanie nielegalnego połowu w duńskiej strefie rybołówstwa, po czym nakazano jej zatrzymanie się (w tym celu zostały kilkakrotnie użyte zarówno syrena jak i reflektory duńskiej fregaty). Załoga „Red Crusadera” nie reagowała w żaden sposób na tak przedstawione żądania (później już, po całym zajściu, kapitan Wood z „Crusadera” twierdził, że owszem, słyszał i widział sygnały Duńczyków, ale nie był w stanie ich zrozumieć).*

*Dowódca „Ebbesena” – kapitan E.T. Solling – zmusił w końcu „Crusadera” do zatrzymania się (w tym celu został oddany strzał ostrzegawczy, z wykorzystaniem amunicji ćwiczebnej kalibru 40 mm, skierowany przed dziób szkockiego statku rybackiego). Na kuter został nałożony areszt (...)*

*Porucznik Bech spędził na pokładzie „Crusadera” ok. 20 minut, po czym powrócił na „Ebbesena” ok. godz. 22.40 (w trakcie tych 20 minut oficer dokonał pomiarów nawigacyjnych na kutrze korzystając z jego sprzętu radarowego – tym samym Duńczycy upewnili się, że cały incydent nie jest spowodowany wadliwym działaniem sprzętu na szkockim trawlerze). Wraz z porucznikiem Bechem, na pokład „Nielsa Ebbesena” popłynął kapitan „Red Crusadera”: Wood.*

Bezpośrednio po przyjęciu ich na pokład, w kabinie kapitana Sollinga odbyła się narada, która potrwała prawie do godziny 23.20. W trakcie narady kapitan Solling poinformował kapitana Wooda, że na „Red Crusadera” zostaje nałożony areszt. Następnie, również słowami kapitana Sollinga zostało podane formalne uzasadnienie tejże decyzji, oparte na faktach zaobserwowanych i stwierdzonych za pomocą pomiarów technicznych dokonanych przy wykorzystaniu sprzętu radiolokacyjnego obydwu jednostek. Szyper „Crusadera” zdecydowanie zaprzeczył, jakoby on i jego załoga dokonywali połowu za tzw. niebieską linią. Na zakończenie spotkania Wood został wyraźnie poinstruowany o dalszych krokach, jakie jest zobowiązany podjąć w związku z zaistniałą sytuacją: miał on płynąć w ślad za „Nielsem Ebbesenem” do portu na Wyspach Owczych – Thorshavn – gdzie bezpośrednio po przybyciu cały incydent miał zostać rozpatrzony przez lokalny sąd. Szyper w żaden sposób nie sprzeciwił się tak wydanemu rozkazowi kapitana Sollinga. Co więcej, wyraził zgodę na ponowne przyjęcie dwóch członków załogi „Ebbesena” na swój pokład (wymóg obecności przynajmniej dwóch członków załogi statku dokonującego aresztowania na pokładzie statku aresztowanego to standardowa procedura stosowana w podobnych wypadkach przez duńskie jednostki ochrony strefy rybołówstwa). Po zakończonej naradzie kapitan Wood został o godzinie 23.22 odtransportowany łodzią, ponownie w asyście porucznika Becha, na swój statek.

(...)„Niels Ebbesen” ruszył w pościg za uciekającym „Crusaderem”, chcąc zmusić kuter do zatrzymania się i skierowania na powrót w stronę duńskich wód terytorialnych. Początkowo Duńczycy starali się zawrócić Szkotów poprzez odpowiednie manewrowanie, które – w założeniu przynajmniej – miało uniemożliwić „Crusaderowi” dalszą ucieczkę. Po mniej więcej 30 minutach, gdy okazało się, że manewry te nie odnoszą pożądanego skutku, kapitan fregaty duńskiej zdecydował się ostrzelać kuter z ostrej amunicji. Pierwszy strzał, oddany o godz. 3.22 z działa o kalibrze 127 mm, był strzałem ostrzegawczym (został skierowany za rufę uciekającej jednostki). W minutę później został nadany w kierunku „Crusadera” sygnał dźwiękowy (za pomocą gwizdka parowego) wzywający go do zatrzymania się (tzw. sygnał K). O godz. 3.25, drugi strzał – również ostrzegawczy – skierowano przed dziób „Crusadera”, po czym ponownie przekazano mu sygnał K: rozkaz do zatrzymania się. Dystans pomiędzy jednostkami zmniejszał się sukcesywnie: do 0,9 mili o godz. 3.30, a następnie aż do 0,45 mili o godz. 3.38. O godz. 3.40 za rufę „Crusadera” oddano kolejne dwa strzały ostrzegawcze – tym razem z pokładowej broni maszynowej.

*Następne strzały, oddane z „Ebbesena” o tej samej godzinie (oraz przez następne 13 minut), osiągnęły już sam kuter: uszkadzając jego maszt, przednią część dziobu, system łączności oraz instalację radarową. O godz. 3.53 kapitan Solling nakazał wstrzymanie ognia i kontynuował pościg za szkocką jednostką już bez użycia siły.*

W tej zasadniczej części tekstu dostarczamy również czytelnikowi szczegółowe informacje na temat różnych aktorów biorących udział w opisywanych wydarzeniach – można umieścić w tej części np. informacje dotyczące najważniejszych dla danej sytuacji postaci, struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa (jeżeli to właśnie przedsiębiorstwo jest głównym aktorem w naszym studium przypadku), itp.

*(...) O godzinie 22.19 delegowano na jego pokład dwóch członków 167-osobowej załogi „Ebbesena”: oficera ds. rybołówstwa porucznika Becha i sygnalistę kaprala Kroppa. Warto w tym momencie wspomnieć, że duński dwuosobowy zespół abordażowy nie był w ogóle uzbrojony.*

*(...) Nota bene, drugie drzwi w kabinie kapitana nie zostały wówczas – przez niedopatrzenie – zamknięte na klucz, co oznaczało, że por. Bech mógłby w każdej chwili odzyskać swobodę ruchów, gdyby tylko zdecydował się sprawdzić najbardziej oczywistą z dróg ucieczki.*

*(...) Komisja składała się z trzech osób: specjalistów z dziedziny prawa międzynarodowego publicznego z Belgii (profesor Charles de Visscher – przewodniczący komisji) i Francji (profesor Andre Gros) oraz przedstawiciela Holandii w randze Inspektora Generalnego ds. Handlu Morskiego (Inspector-General of Shipping – kapitan C. Moolenburgh). Ze względu na taki właśnie skład osobowy komisji, w którym większość stanowili prawnicy, działalność tej komisji często przyrównywano w latach późniejszych do działań trybunałów arbitrażowych.*

Również w tej części case’u można umieścić zagadnienia techniczne lub teoretyczne związane z daną sytuacją.

*(...) duński dwuosobowy zespół abordażowy nie był w ogóle uzbrojony. Było to oznaką wyraźnego dostosowania się strony duńskiej do prośby, jaką złożył uprzednio rząd brytyjski w kwestii procedury postępowania w podobnych wypadkach.*

*(...) Po zakończonym incydencie nastąpiła ożywiona wymiana not dyplomatycznych pomiędzy Wielką Brytanią a Danią. (...) Wobec takiego usztywnienia przeciwstawnych stanowisk, wszystko wskazywało zatem, że strony nie dojdą szybko do porozumienia. W pewnym momencie negocjacji prowadzonych w dalszym ciągu głównie za pomocą wymiany not dyplomatycznych, rządy brytyjski i duński osiągnęły pewien konsensus: zgodziły się co do tego, że nie są w stanie rozwiązać sporu drogą bilateralnych rokowań. Obydwa rządy jednakże wyraziły również, poprzez wymianę not dyplomatycznych 15 listopada 1961 r., chęć zażegnania sporu w możliwie najwcześniejszym jego stadium. W ten to zatem sposób, zarówno strona brytyjska jak i duńska zgodziły się powołać międzynarodową komisję, której celem miało być przeprowadzenie śledztwa odnośnie do przebiegu całego zdarzenia i związanych z nim skutków prawnych. (...) Ze względu na skład osobowy komisji, w którym większość stanowili prawnicy, działalność tej komisji często przyrównywano w latach późniejszych do działań trybunałów arbitrażowych (w których również mamy przecież do czynienia z przemieszaniem żywiołu prawniczego i ekspertów z dziedzin pozaprawnych). Podobnie jak to ma miejsce w postępowaniu arbitrażowym, żadna ze stron sporu nie miała w składzie komisji swojego bezpośredniego reprezentanta. Było to zatem swego rodzaju novum, w porównaniu ze składem osobowym innych komisji międzynarodowych działających wcześniej. Obrady komisji miały odbywać się w Hadze.*

Wszelkiego rodzaju ilustracje, wykresy, tabele, specyfikacje techniczne, etc., które uznajemy za relewantne w odniesieniu do głównego problemu case'u, można także umieścić w tej właśnie części studium przypadku. Innym rozwiązaniem kompozycyjnym dla tego typu elementów składowych case'u jest umieszczenie ich poza strukturą właściwego tekstu studium przypadku (pod postacią załączników).

### **C) Opis działań podjętych przez aktorów w związku z opisaną w studium przypadku sytuacją (opcjonalnie).**

Niektóre studia przypadku, oprócz wprowadzenia i opisu / analizy sytuacji, zawierają również element wieńczący tekst: informację o tym, w jaki sposób dany problem został rozwiązany przez danego aktora/ aktorów (tzw. status report). Element ten, jeżeli zdecydujemy się go umieścić w naszym studium przypadku, nie powinien narzucać w żaden sposób rozwiązania problemu studentom – należy wyraźnie wskazać, że stanowi on jedną



z możliwości rozwiązania problemu, która sprawdziła się (lub też nie sprawdziła się) w praktyce. Jako tak sformułowany element kompozycyjny studium przypadku, status report może zostać przez prowadzącego wykorzystany do rozpoczęcia dyskusji nad case'em z grupą studentów (dyskusję taką można np. rozpocząć od pytań takich jak: Czy rozwiązanie zastosowane przez osobę/ organizację/ państwo A było rzeczywiście najlepszym wyjściem z opisanej sytuacji?; Dlaczego wysiłki aktorów A, B i C zakończyły się niepowodzeniem?; Jakie czynniki sprawiły, że działania podjęte przez aktora B zakończyły się sukcesem?, itp.).

Przykładowy status report (zaczepnięty z tekstu „Sprawa statku <<Red Crusader>>”) to:

*Po otrzymaniu pisemnego potwierdzenia woli obydwu stron, w których to dokumentach strony oddały formalnie spór pod obrady komisji, rzeczony gremium rozpoczęło swoją działalność 5 marca 1962 r. Komisja przyjęła jako właściwą dla siebie procedurę prowadzenia dociekań głównie na drodze przesłuchań ustnych (aczkolwiek etap pisemny dochodzenia również miał miejsce). W sumie odbyło się 19 takich sesji przesłuchań (ostatnia z nich odbyła się 16 marca). Co charakterystyczne, a nietypowe w porównaniu z działalnością wcześniejszych komisji międzynarodowych, przesłuchania świadków były prowadzone w obecności członków komisji, lecz nie przez nich a przez same zainteresowane strony. Po raz kolejny zatem mamy w tym przypadku nawiązanie do mechanizmu funkcjonowania procedury klasycznego arbitrażu. Po zakończeniu swych prac, 23 marca 1962 r. komisja opublikowała pokaźnych rozmiarów raport ze swojej działalności. Najistotniejsze postanowienia raportu, to:*

- *Komisja nie znalazła jednoznacznych dowodów na uprawianie kłusownictwa przez załogę „Red Crusader”. Przyznano jednak, że szkocki kuter został zatrzymany w strefie rybołówstwa Danii z sieciami „nie zwiniętymi” („not stowed”), czyli – w domyśle – gotowymi do połowu.*
- *Kapitan fregaty duńskiej „Niels Ebbesen” – E.T. Solling – przekroczył swoje kompetencje do zgodnego z prawem międzynarodowym publicznym użycia siły w co najmniej dwóch kwestiach: po pierwsze – rozpoczął ostrzał od razu przy użyciu ostrej amunicji (bez znaczenia był tu fakt, że ten pierwszy strzał był strzałem ostrzegawczym), po drugie – kapitanowi „Ebbesena” zarzucono sprokurowanie sytuacji, w której życie i/ lub zdrowie załogi „Red Crusadera” zostało niepotrzebnie zagrożone (w opinii komisji*

*sytuacja ta po prostu nie usprawiedliwiała użycia siły przez Duńczyków: kapitan „Ebbesena” powinien był zatem próbować innych, ale zdecydowanie pozamilitarnych środków oddziaływania na „Red Crusadera”, tak aby zmusić go do pożądanej zmiany kursu). Tytułem komentarza – ten element raportu komisji nie ustanowił żadnych zasad odnośnie do sposobu interpretowania, kiedy użycie siły w obronie praw łowiskowych jest uzasadnione a kiedy nie jest. Interpretację sytuacji pozostawiono tu zatem potencjalnemu kapitanowi jednostki ochronnej (stawiając go tym samym w nader trudnej sytuacji, w której musi każdorazowo decydować, czy dokonał już wszystkich możliwych czynności pozamilitarnych, aby powstrzymać statek uciekający z miejsca przestępstwa, czy też należy może jeszcze podjąć dodatkowe próby manewrowania). Zauważyć natomiast należy, że nie zostało zakwestionowane prawo do użycia siły per se i to pomimo że siła ta została użyta poza zasięgiem wód terytorialnych państwa duńskiego (w pasie morza określonym przez samych Duńczyków jako wyłączna strefa rybołówstwa, w której to strefie państwu nadbrzeżnemu przysługuje jedynie część praw suwerennych). Takie rozpoznanie stanu faktycznego przez międzynarodową komisję badań mogłoby zatem sugerować pośrednio, że państwo nadbrzeżne posiada na tym terytorium pełnię praw odnośnie do zastosowania środków przymusu w celu zapewnienia skuteczności swojego ograniczonego władztwa nad tym obszarem.*

- *Działania komandora porucznika Griffithsa, kapitana „HMS Troubridge”, zostały przez komisję ocenione jednoznacznie pozytywnie (jako „nienaganne”). Oskarżenie wniesione przez stronę duńską, w którym fregata brytyjska została obwiniona o interwencję, która umożliwiła ucieczkę szkockiemu kutrowi nie znalazło wśród członków komisji postulchu. Zamiast tego, komisja w swoim raporcie wyraziła zdecydowaną aprobatę działań „Troubridge”, które miały na celu jedynie niedopuszczenie do wznowienia walki.*

*Obydwie strony sporu przyjęły raport międzynarodowej komisji do swojej wiadomości. Dopiero tak formalnie zaakceptowany, raport ten mógł zostać opublikowany (strony zastrzegły sobie bowiem w porozumieniu z 1961 r., że bez obustronnej akceptacji raportu jego treść nie zostanie podana do publicznej wiadomości). Dokument ten stanowił zatem element ułatwiający stronom sporu podjęcie na nowo bilateralnych rokowań. Innymi słowy: raport komisji stanowił podstawę do rozstrzygnięcia sporu, do którego już jednak doszło na drodze dwustronnych ustaleń brytyjsko-duńskich. Po zakończeniu tychże rokowań 23 stycznia 1963 r.*

*(a więc niemal rok po opublikowaniu raportu międzynarodowej komisji badań) Wielka Brytania i Dania ostatecznie osiągnęły porozumienie, które zakończyło spór pomiędzy tymi dwoma państwami.*

## **ROZDZIAŁ II**

### **PROWADZENIE ZAJĘĆ Z WYKORZYSTANIEM METODY STUDIUM PRZYPADKU**

W rozdziale tym przedstawione zostaną zasady prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metody case study. Wbrew pozorom dobrze przeprowadzone zajęcia wymagają od prowadzącego sporo pracy i podporządkowania się pewnym regułom. Z drugiej jednak strony zapewniają obu stronom: uczącemu i uczącym się, wiele satysfakcji, gdyż sposób analizy studium przypadku najbardziej przypomina średniowieczną *Universitas* (wspólnotę uczących i uczących się), w której wspólnie dochodzi się do celu. Ponieważ podstawową formą analizy studium przypadku są aktywne formy prowadzenia zajęć, dlatego też w niniejszym rozdziale niektóre z nich zostaną pokrótce omówione. Jednak szczególna uwaga zostanie poświęcona dyskusji, gdyż to ta metoda jest najczęstszą formą prowadzenia zajęć przy użyciu case study. Przedstawione zostaną podstawowe zasady i mechanizmy jej prowadzenia oraz sposoby przygotowania się do dyskusji zarówno prowadzącego, jak i uczestników zajęć. Wszystkie konkretne przykłady dotyczą case study zawartego w załączniku („Pozaparlamentarna odwaga”).

#### **FORMY ANALIZY STUDIUM PRZYPADKU**

Metodę omawiania, prowadzenia zajęć przy pomocy studium przypadku dobieramy pod kątem celów, które chcemy osiągnąć, pamiętając, że często nie chodzi tylko i wyłącznie o dojście do określonych wniosków, ale również o naukę bardziej praktycznych umiejętności (m.in. pracy w grupie, kreatywnego myślenia, umiejętności rozwiązywania problemów lub analizy logicznej). Oczywiście w trakcie analizowania case’u możemy łączyć różne metody, pamiętając jednak, iż prowadzący musi wcześniej przemyśleć ich zastosowanie.

#### **PRACA W GRUPACH**

Praca w grupie pozwala uczestnikom zajęć na kształcenie praktycznych umiejętności oraz kształtowanie właściwych postaw w pracy z innymi ludźmi. Pozwala również na rozpoznawanie własnych słabych i silnych stron w korelacjach z innymi członkami grupy. Zastosowanie tej metody może być też dobrym rozwiązaniem w sytuacji, gdy tekst case’u jest długi, rozbudowany, a uczestnicy zajęć nie mieli możliwości się z nim zapoznać. W takiej

sytuacji prowadzący zajęcia może podzielić uczestników na kilka grup i polecić im opracowanie konkretnych fragmentów (np. przygotowanie sylwetek poszczególnych osób występujących w tekście, odtworzenie przebiegu wydarzeń itd.). Prowadzący musi mieć jednak przygotowany scenariusz – musi być pewny kiedy i jak chce zastosować tę metodę.

### **ODGRYWANIE RÓL**

Metoda ta polega na wchodzeniu w różne role. Szczególnie przydatna wydaje się jeśli w case study, które analizujemy mamy dwóch lub więcej protagonistów. Mogą nimi być osoby, grupy społeczne, państwa itd. Metoda może być przydatna m.in. jako przygotowanie do dyskusji.

### **BURZA MÓZGÓW**

Jest to metoda „zespołowej kreacji pomysłów”, polegająca na (pozornie) chaotycznym tworzeniu pomysłów, rozwiązań, scenariuszy. Wszystkie one powinny zostać zapisane „na bieżąco”, uporządkowane, ewentualnie zhierarchizowane.

### **DYSKUSJA**

Podstawową formą analizy studium przypadku jest dyskusja, dlatego też metoda case study najlepiej sprawdza się w czasie zajęć laboratoryjnych, ćwiczeń, konwersatoriów. Z oczywistych względów trudniej ją zastosować w czasie wykładu. Dyskusja nad case study musi być formą wspólnego dochodzenia do wniosków, a prowadzący ją ma być moderatorem, a nie jej uczestnikiem. Prowadzący dyskusję musi pilnować, aby spełnione zostały warunki prawidłowej analizy case study:

1. Celem dyskusji nie jest polemika. Jest ona jednym ze sposobów dyskusji. Prowadzący musi kontrolować grupę, aby polemika nie zdominowała dyskusji.
2. Dyskusja musi być wcześniej starannie przygotowana (ten aspekt zostanie opisany dokładnie poniżej).
3. W czasie dyskusji uczestników musi obowiązywać odpowiednia dyscyplina – w czasie, który mamy przeznaczony na dyskusję musimy zrealizować cele, tzn. nauczyć uczestników tego, co było zamiarem prowadzącego.

Dyskusja w grupie jest bardzo złożoną aktywnością. Jej dynamika, przebieg jest trudny do przewidzenia. Dlatego moderator powinien pamiętać, iż przebiega ona na trzech podstawowych poziomach:

### Poziom merytoryczny

- wydobywanie, rozpoznawanie i przetwarzanie informacji dotyczących tematu zajęć, np. mechanizmy i uwarunkowania podejmowania decyzji politycznych

### Poziom poznawczy

- percepcja informacji, perspektywa każdego z uczestników dyskusji z pewnością będzie różna. Na tym poziomie dokonuje się porządkowania informacji według określonej hierarchii ważności, generalizowania lub/i konkretyzacji wniosków.

### Poziom grupowy

- dyskusja w grupie jest niezwykle dynamiczną formą aktywności. Nawet jeśli uczestnicy dyskusji wspólnie analizują to samo studium przypadku, naturalne jest tworzenie podziałów, budowanie koalicji, szukanie "kozłów ofiarnych".

## **PRZYGOTOWANIE PROWADZĄCEGO DYSKUSJĘ NAD STUDIUM PRZYPADKU**

Kluczowym elementem jest odpowiednie dobranie studium przypadku. Ponieważ nie zawsze wykorzystujemy case'y swojego autorstwa, dlatego też przy doborze kierujemy się kilkoma prostymi zasadami:

1. Odpowiednia „równowaga informacji” zawartych w konkretnym studium przypadku. Ilość informacji musi być dość duża, żeby stymulować dyskusję, ale równocześnie musi być spójna, tworzyć jakiś homogeniczny obraz sytuacji. Nadmiar informacji może utrudnić studentom odbiór tekstu. Z drugiej jednak strony należy mieć na uwadze cel naszych zajęć: jeśli celem jest rozwijanie umiejętności hierarchizacji, porządkowania informacji, to wskazany jest większy stopień komplikacji materiału, a tym samym większa ilość zamieszczonych w studium przypadku informacji.
2. Stopień trudności tekstu powinien być dobrze dobrany do poziomu uczestników (inny dla studentów pierwszego roku studiów licencjackich, inny dla studentów ostatniego roku studiów magisterskich, a jeszcze inny dla słuchaczy studiów podyplomowych)
3. Forma materiału powinna być dopasowana do poziomu grupy i zaplanowanych przez prowadzącego metod zajęć. Również język case study powinien odpowiadać przeciętnym kompetencjom językowym grupy. Jeśli jest zbyt specjalistyczny, a mimo to chcemy go wykorzystać, niezbędne będzie posłużenie się dodatkowymi pomocami (wykresy, glosariusz, mapy, ilustracje, itp.)

## KOLEJNE ETAPY PRZYGOTOWANIA ZAJĘĆ

### Przemyślenie/sformułowanie celów zajęć, które chcemy przeprowadzić w oparciu o konkretny case study

- np. celem zajęć może być stworzenie katalogu cech przywódczych (męza stanu), analiza "automatyzmu" procesów decyzyjnych - ich sensu/konieczności, ale również wpływ jednostki na historię

### Zidentyfikowanie głównych tematów przypadku

- np. procesy decyzyjne w demokratycznym państwie, osobowości przywódców, okoliczności zakupu Kanału Sueskiego

### Sformułowanie kilku zasadniczych pytań

- np. patrz str. 29

### Zastanowienie się nad potencjalnymi reakcjami grupy

- np. polaryzacja grupy na dwa obozy: "formalistów", nieakceptujących pozaparlamentarnych metod działania przywódców i zwolenników elastycznego, odważnego i ryzykownego postępowania przywódców

### Wybranie pytania otwarcia

- np. czy polityk i mąż stanu to pojęcia tożsame? (dla grupy ambitnej)
- czy znacie Państwo podobne przypadki postępowania polityków?
- która opcja polityki zagranicznej byłaby bliższa Pani/Pana poglądom?

### Wybranie taktyki rozegrania dyskusji

- np. polaryzowanie grupy na dwa obozy - zwolenników Gladstone'a oraz zwolenników Disraeli'ego (możliwa na wstępie praca w grupach); konfrontacja tych dwóch grup



## NOTATKI DYDAKTYCZNE

Notatki dydaktyczne powinny być integralną częścią tekstu studium przypadku. Zyskują one na znaczeniu w przypadku, gdy prowadzący zajęcia wykorzystuje do analizy tekst case'u, którego nie jest autorem (jest to zdecydowanie najczęstsza sytuacja). Twórcą notatek dydaktycznych jest autor danego studium przypadku. To on najlepiej zna tekst i jest w stanie wskazać najlepszy sposób jego wykorzystania (co nie znaczy, iż prowadzący zajęcia nie jest w stanie odkryć innych walorów danego tekstu i wykorzystać go w inny sposób). Najcenniejsze notatki dydaktyczne zawierają dwa komponenty: po pierwsze- cele i zamysły autora case'u, po drugie- uwagi dotyczące zajęć, z wykorzystaniem danego case'u. Celem takich notatek jest zwiększenie efektywności nauczania m.in. poprzez oszczędzenie czasu prowadzącego oraz zbieranie doświadczenia różnych prowadzących zajęcia w oparciu o dany case. Powinny więc zawierać krótką charakterystykę danego przypadku: czego on dotyczy, dlaczego wykorzystano właśnie ten przypadek, czego można nauczyć, analizując ze studentami ten tekst, jak można poprowadzić zajęcia itd.

Zasadnicze części notatek dydaktycznych to:

**Abstrakt** – krótki opis najważniejszych zagadnień w danym studium przypadku, który pozwala prowadzącemu szybko zorientować się, czy dany case może mu się przydać w prowadzeniu zajęć.

### **Przykład:**

*Studium przypadku dotyczy kwestii wykupienia przez rząd Wielkiej Brytanii pakietu kontrolnego akcji Kanału Sueskiego. Rzeczą działa się w roku 1875 r. Tekst przedstawia niestandardowe zachowanie ówczesnego premiera Wielkiej Brytanii Benjamin Disraeli'ego, który podjął decyzję o zakupie omijając wymogi proceduralne, wymagane przez ówczesny ustrój polityczny WB. Zmusiły go do tego okoliczności, które również zostały opisane w studium przypadku. Case przedstawia również rywalizację między dwoma najważniejszymi w tamtym czasie politykami brytyjskimi – premierem Benjaminem Disraelim oraz jego przeciwnikiem, przywódcą opozycji Williamem Gladstonem. Obaj reprezentowali różne (wręcz przeciwne) poglądy na politykę zagraniczną Wielkiej Brytanii- Disraeli był imperialistą, a Gladstone uważał, że należy skoncentrować się na polityce wewnętrznej. Oba stanowiska są przedstawione szerzej w tekście case'u.*

**Pozycjonowanie** - sugestia autora case'u co do dziedziny (kierunku studiów, kursu), w której można wykorzystać dany tekst.

**Przykład:**

*historia, stosunki międzynarodowe, politologia*

**Cele dydaktyczne** – informacje wskazujące, jakie umiejętności, wiedzę może osiągnąć, doskonalić student analizując dany case. Zasadna jest tu hierarchizacja celów, tak aby zasadnicze kwestie nie zostały „rozmyte”.

**Przykład:**

*przywództwo polityczne- szczególnie zdolności dalekowzrocznego myślenia, planowania, umiejętność podejmowania trudnych i niepopularnych decyzji, odwaga w podejmowaniu decyzji, gotowość ponoszenia ryzyka i konsekwencji własnych decyzji politycznych;*

*mechanizmy podejmowania decyzji politycznych, hierarchizacja celów polityki zagranicznej.*

**Analiza merytoryczna**- jest to swego rodzaju „przewodnik” dla prowadzącego, mający mu wskazać najistotniejsze fragmenty i informacje zawarte w tekście. Znaczącym ułatwieniem jest również wskazanie fragmentów szczególnie trudnych, podchwytliwych lub mylących.

**Przykład:**

*Warto skupić się na przedstawieniu ówczesnej sytuacji Wielkiej Brytanii, jej pozycji w świecie (tu przydatna może być mapa świata w drugiej połowie XIX wieku);*

*Konieczne zwrócić uwagę na ówczesny system polityczny Wielkiej Brytanii, rolę królowej (tu: Wiktoria), parlamentu oraz pozycję rządu i samego premiera;*

*Przeanalizować dwie najważniejsze dla case'u postaci: Benjamina Disraeli'ego oraz Williama Gladstone'a;*

*Istnieje niebezpieczeństwo uproszczenia przez analizujących/uczestników dyskusji kwestii odwagi w podejmowaniu decyzji politycznych i sprowadzenie jej do umiejętności i zdolności złamania procedur politycznych.*

**Proces nauczania**- to część najbardziej praktyczna, zawierająca sugestie dotyczące samego sposobu poprowadzenia zajęć z wykorzystaniem danego studium przypadku. Dobrze, jeśli sugestii jest kilka, gdyż należy pamiętać, że mają one być jedynie propozycja, podpowiedzią, jedną z wielu ewentualności. Warto, wskazać szczególnie trudne dla odbiorców miejsca i wskazać, jak można „rozegrać” dyskusję w danej sytuacji (jest to możliwe jedynie wtedy, gdy autor case’u ma doświadczenie w prowadzeniu zajęć). W tej części autor powinien również zaproponować metody analizy tekstu (dyskusja, praca w grupach, odgrywanie ról itd.) oraz szacunkowo określić czas trwania pracy nad konkretnymi etapami analizy case’u (biorąc pod uwagę specyfikę pracy w grupie czas wskazany w notatkach pozostanie zawsze tylko szacunkowy).

### **PRZYGOTOWANIE WSZYSTKICH UCZESTNIKÓW DO DYSKUSJI**

Nie tylko prowadzący zajęcia metodą studium przypadku, ale także uczestnicy, powinni być przygotowani do dyskusji. Dobre przygotowanie prowadzącego implikuje dobre przygotowanie uczestników. Nie dotyczy to jedynie pracy nad bardzo krótkimi i prostymi case’ami, które często nie wymagają specjalnego przygotowania uczestników.

Istnieje kilka podstawowych zasad dobrego przygotowania. Najpełniejszą propozycję przedstawia Broclawik (Broclawik 2009). Ma ona tę zaletę, że została opracowana przez autora na podstawie jego wieloletnich doświadczeń prowadzenia zajęć tą metodą.

## 1. Udostępnienie tekstu case study słuchaczom w odpowiednim czasie przed zajęciami, na których będzie on analizowany

- Uczestnicy muszą mieć możliwość przeczytania tekstu w spokoju i bez presji czasu.

## 2. Dostarczenie dodatkowych informacji niezbędnych do zrozumienia tekstu i analizy case study na zajęciach

- Materiałami dodatkowymi mogą być glosariusze, sprawozdania, wycinki prasowe, wykresy. W zasadzie wszystkie materiały, które uważamy za niezbędne do prawidłowej pracy nad studium przypadku.

## 3. Zachowanie "chronologii udostępniania" materiałów

- Nie we wszystkich przypadkach, ale w większości istotna jest kolejność udostępniania materiałów i samego tekstu studium przypadku. Np. glosariusz powinien być dostarczony najpóźniej wraz z tekstem case'u. Prowadzący może też dostarczać sam etapami tekst studium przypadku, jeśli uzna, że ułatwi to czytelnikom analizę.

## 4. Zaproponowanie słuchaczom sposobu pracy nad tekstem

- szybkie przeczytanie tekstu, wyodrębnienie najważniejszych kwestii, problemów
- dokładne przeczytanie tekstu, zebranie najważniejszych informacji, danych
- zanotowanie zasadniczych problemów, sformułowanie wniosków
- hierarchizacja problemów, określenie priorytetów
- zaproponowanie rekomendacji, sugestii
- podsumowanie, ocena całości, wnioski

Alternatywnie, niezależnie od indywidualnych przygotowań, można zaproponować słuchaczom pracę w małych grupach. Skutkuje to często bardziej przemyślanymi wnioskami, ale też wymaga więcej czasu niż przygotowanie indywidualne.

## ANALIZA TEKSTU CASE STUDY W TRAKCIE ZAJĘĆ.

Prowadzący zajęcia, chcąc zrealizować założone cele, powinien postępować zgodnie z pewnym schematem. Jednak nie powinien go traktować zbyt sztywno. Niektóre niżej wymienione punkty nie muszą zostać bezwzględnie zrealizowane, a prowadzący powinien przede wszystkim obserwować grupę i modyfikować jej zachowanie tak, aby zrealizować cel swoich zajęć. Poniższe punkty w pewnym stopniu pokrywają się z zaleceniami wstępnego przygotowania dla słuchaczy, będą się jednak „rozgrywały” w grupie i w pewnym sensie będą konfrontacją wcześniejszych, indywidualnych przemyśleń uczestników.

1. **Dokładne przeczytanie tekstu i refleksja** dotycząca tematu, problemu, jaki został przedstawiony (ten aspekt został już częściowo omówiony wcześniej). W większości przypadków tekst case’u jest znany słuchaczom przed zajęciami.

Gilliom (1977) sugeruje przygotowanie serii pytań opartych o następujące punkty:

- wyjaśnienie i zdefiniowanie kluczowych pojęć,
  - wyjaśnienie opisanych zdarzeń,
  - ocena zachowań,
  - implikacje (efekty, konsekwencje) zjawisk zaprezentowanych w case’ie.
2. **Ocena informacji** zawartych w opisie przypadku, polegająca na ich hierarchizacji i odrzuceniu informacji nieistotnych. Na tym etapie warto także szukać prawidłowości lub badać istotę związków między zjawiskami.
  3. **Zdefiniowanie problemu** lub problemów zaprezentowanych w opisie przypadku. Należy starać się określić, czy dany problem „reprezentuje” jakieś szersze zjawisko. Przydatne wydaje się sporządzenie listy problemów, odnalezienie ewentualnych korelacji między nimi oraz ich hierarchizacja.
  4. **Proces generowania tematycznych rozwiązań.** Sam proces analizowania informacji i dochodzenia do rozwiązań jest ważniejszy niż propozycje rozwiązań. Osoby analizujące case muszą przedstawić argumenty przemawiające za słuszością proponowanych przez siebie decyzji. Na tym etapie bardzo istotny jest proces twórczego poszukiwania rozwiązania case’u.
  5. **Poszukiwanie skutków decyzji, jeszcze zanim nastąpi ocena alternatywnych rozwiązań.** Należy rozpatrywać możliwie najszersze spectrum skutków. Na tym etapie

jest bardzo prawdopodobne, że któreś z rozwiązań spowoduje dalsze problemy. Należy również zadecydować, w którym momencie zatrzymać się w poszukiwaniu kolejnych konsekwencji podjętej decyzji i różnicować oceny prawdopodobieństwa wystąpienia różnych problemów.

6. **Ocena alternatyw rozwiązań.** Na tym etapie dokonuje się przeglądu skutków wszystkich rozwiązań problemu. Ważne jest, aby przypisać zdarzeniom różne wartości w zależności od ich wagi. Kiedy to nastąpi, można już ocenić globalny skutek każdej z alternatyw i dokonać wyboru najbardziej korzystnego rozwiązania.
7. **Sporządzenie listę rozwiązań wraz ze wszystkimi argumentami za i przeciw** tym rozwiązaniom.

Niezwykle ważne jest, aby prowadzący zajęcia cały czas pamiętać, iż nie jest uczestnikiem/stroną dyskusji, lecz MODERATOREM. W swoim postępowaniu powinien zachować bezstronność, tak aby uczestnicy sami doszli do pożądaných wniosków (pamiętajmy jednak, że w metodzie case study, często ważniejsze są sposoby i etapy dochodzenia do wniosków niż sam efekt tej analizy). Prowadzący ma jednak do dyspozycji silne narzędzia pozwalające mu kierować dyskusją. Są to:

- Stawianie pytań
- Motywowanie przejść
- Odzwierciedlanie przebiegu dyskusji
- Zapewnienie uczestnictwa

Zadawanie pytań jest jednym z najważniejszych mechanizmów, zapewniających prowadzącemu kontrolę nad dyskutującą grupą. Zanim zaczniemy zadawać pytania merytoryczne, warto zapytać studentów, czy wszystko zrozumieli, czy nie trzeba dodatkowo wyjaśnić jakichś terminów itp. Bardzo istotne jest zadanie pierwszego pytania, zwanego „pytaniem otwarcia”. Ma ono w pewnym sensie psychologiczne znaczenie – pozwala nawiązać pierwszy kontakt z grupą. Dlatego też nie może być zbyt trudne, aby nie spowodowało „zablokowania” grupy, przestraszenia jej uczestników. Może ono odwoływać się do osobistych doświadczeń uczestników dyskusji, np. „czy znacie państwo podobną sytuację?”.

Motywowanie przejść oznacza zainicjowanie przez prowadzącego przejścia do kolejnego etapu analizy. Powinien on mieć względną (uwzględniającą dynamikę konkretnej dyskusji i charakterystykę danej grupy) kontrolę na czasem analizy kolejnych etapów. Dobrze jest jeśli pytanie otwierające kolejny etap dyskusji poprzedzone jest podsumowaniem wniosków, do których doszła grupa. Do podsumowań prowadzący powinien używać tablicy (klasycznej lub papierowej). Wskazane jest używanie prostych schematów, różnych kolorów, podziału tablicy na części itp. Schematyzacja wizualna, podsumowania prowadzącego pozwalają uczestnikom nie tylko pamiętać to, co zostało już ustalone, ale również zorientować się, w jakim miejscu dyskusji/analizy znajduje się grupa.

Zapewnienie uczestnictwa w przypadku grupy zróżnicowanej pod względem asertywności może być zadaniem dość trudnym. Nauczyciele akademicki, szczególnie ci prowadzący ćwiczenia i konwersatoria, wiedzą jak ciężko namówić nieśmiałego studenta do udziału w dyskusji. Metoda case study ma jednak tę zaletę, że oprócz trudnych kwestii, są również prostsze etapy analizy (np. zbieranie danych z tekstu), w których mogą brać udział słabsi lub mniej asertywni studenci. Zdecydowanie łatwiej jest prowadzić zajęcia w oparciu o tekst studium przypadku, jeśli prowadzący zna grupę (np. prowadzi z nią regularne ćwiczenia akademickie). Pozwala to ośmielić uczestników, np. zwracając się do nich po imieniu („Panie Krzysztofie, co pan o tym sądzi”, „Pani Krystyno, pamiętam z poprzednich zajęć, że ciekawie pani mówiła o podobnej sytuacji”, itd.).

Zadawanie pytań i kierowanie dyskusją jest najważniejszym i najtrudniejszym zadaniem prowadzącego. K. Brocławik (Brocławik 2009) pisze jakich pytań nie wolno zadawać. Podaje następujące przykłady:

- O czym jest ten przypadek?

Odpowiedź na to pytanie zawęży perspektywę uczestników dyskusji, gdyż od razu nadaje mu pewną etykietę, która może zdeterminować dalszą dyskusję. Poza tym jest to pytanie nieprecyzyjne, gdyż nie wiadomo, czy prowadzącemu chodzi o warstwę fabularną, czy teoretyczną (np. czy w przypadek dotyczy historii Kanału Sueskiego, czy też mechanizmów podejmowania decyzji politycznych).

- Jaki problem opisano w przypadku?



Odpowiedź sugeruje, iż w przypadku opisano tylko jeden problem. Poza tym, na co zwraca uwagę Brocławik, nie da się na tak postawione pytanie odpowiedzieć krótko i zwięźle.

- Jaki konflikt opisany jest w przypadku?

Tu z kolei pytanie od razu sugeruje odpowiedź.

Pytania, które prowadzący może stawiać mogą mieć różny charakter:

- Pytania informacyjne – „kto, gdzie, kiedy, co robi”

Przykłady:

*Kiedy i gdzie rozgrywa się „akcja” opisana w tym przypadku?*

*Jaką pozycję na świecie ma wtedy Anglia? (przydatna może być tu mapa świata z drugiej poł. XIX wieku)*

*Jaki ustrój panuje w Anglii w tym czasie, kto nią rządzi?*

*Jacy są główni bohaterowie tego przypadku?*

- Pytania analityczne – „jak, dlaczego”

Przykłady:

*Jakie mają poglądy główni protagoniści, jakie stanowiska w kwestii brytyjskiej polityki zagranicznej, jakie piastują urzędy?*

*Czym kierują się w polityce, jak uzasadniają swoje poglądy?*

- Pytania o alternatywne działania – „co i jak zrobilibyście”

Przykłady:

*Czy Disraeli mógł postąpić inaczej, aby osiągnąć ten sam efekt?*

*Jak inaczej mógł postąpić Gladstone?*

- Pytania hipotetyczne- „co byłoby jeżeli, co będzie jeżeli”

Przykłady:

*Jak mogłyby się potoczyć dalsze losy Kanału Sueskiego?*

*Jak mogłoby wyglądać Imperium Brytyjskie bez Kanału Sueskiego?*

*Jakie decyzje mogłyby zostać podjęte, gdyby na czele rządu stał inny polityk?*

- Pytania prognostyczne, symulacyjne- „co się stanie”

- Pytania generalizujące, o wnioski natury ogólnej – „co na tej podstawie...”

Przykłady:

*Czy na podstawie tego studium przypadku możemy spróbować stworzyć katalog cech przywódcy politycznego?*

*Czy możemy ocenić, w jakich sytuacjach polityk/przywódcą państwa może „naginać”, „obejść” procedury polityczne?*

*Czy osobowość przywódcy ma tu znaczenie?*

*Czy wyznawane przez niego wartości mogą usprawiedliwiać takie zachowanie?*

*Czy poparcie społeczne lub jego brak mają tu znaczenie?*

Prowadzący powinien mieć przygotowane pytania do każdego etapu dyskusji oraz pytania, które pozwolą mu podsumować dany etap i przejść do następnego. Zestaw proponowanych przez autora pytań powinien znajdować się w notatkach dydaktycznych.

Gdy prowadzący zrealizuje już wszystkie zaplanowane (pamiętając o tym, że plan modyfikujemy wraz z zachowaniem się grupy) etapy omawiania case study, powinien przejść do podsumowania całości. Pamiętajmy, że prowadzący nie może na końcu zajęć wygłosić przygotowanego wcześniej podsumowania, które nie uwzględniałoby innych wniosków, do których doszli uczestnicy dyskusji. Całość analizy musi być spójna, a wnioski muszą odzwierciedlać przebieg dyskusji.

## ROZDZIAŁ III

### MOCNE I SŁABE STRONY STUDIUM PRZYPADKU JAKO METODY DYDAKTYCZNEJ

W tekście kończącym niniejszy przewodnik po studium przypadku jako metodzie nauczania należy zaznaczyć że praca metodą case studies niesie ze sobą zarówno liczne zalety, jak też i pewne zagrożenia. W pierwszej kolejności znajdziemy tu wyodrębnienie najistotniejszych zalet tejże metody, w drugiej zaś części tego rozdziału czytelnik będzie mógł się zapoznać z najpoważniejszymi problemami związanymi z tworzeniem i wykorzystywaniem case studiem w codziennej praktyce dydaktycznej. Wyliczenie w tej końcowej części zagrożeń nie ma na celu bynajmniej podważenia u czytelnika poczucia sensowności stosowania studium przypadku w trakcie zajęć dydaktycznych. Celem tej części podręcznika jest raczej zwrócenie uwagi czytelników – twórców nowych case studies – na niebezpieczeństwa i trudności, które udało się zaobserwować w ciągu ponad półwiecza wykorzystywania studium przypadku jako metody dydaktycznej.

#### **Jakie są zalety studium przypadku jako metody dydaktycznej?**

Podstawową zaletą pracy dydaktycznej z wykorzystaniem case study jest zdecydowanie większa ilość szczegółowych informacji, którą można przekazać studentom w ramach zajęć prowadzonych tą metodą, w porównaniu z ilością informacji przekazywanych z wykorzystaniem innych metod (jak np. analiza wyników ankiety). Studium przypadku jest zarazem metodą dydaktyczną, która pozwala wykorzystać dane uzyskiwane z wykorzystaniem innych metod (wyniki ankiet, wywiady, recenzje, obserwacje własne mogą stanowić integralną część danego studium przypadku, aczkolwiek nie mogą stanowić jego jedyne go komponentu – dla studium przypadku niezbędna bowiem jest postać/ postaci głównych bohaterów danego zdarzenia oraz narracja).

Podstawową zaletą pracy metodą studium przypadku jest również – o czym już wielokrotnie wspomniano powyżej – możliwość postawienia studenta w sytuacji możliwie jak najbardziej zbliżonej do tej, z którą przyjdzie mu się zetknąć w swym późniejszym życiu zawodowym. Tego rodzaju „zanurzenie” studentów w realia świata przedstawionego ma na celu ukształtowanie u nich odpowiednich reakcji, odpowiedniego sposobu podejmowania

decyzji i postępowania w obliczu problemów mniej lub bardziej typowych dla danego rodzaju aktywności zawodowej.

Kolejną z zalet stosowania metody studium przypadku w pracy dydaktycznej jest umożliwienie przekształcenia się bierniej grupy studentów-słuchaczy w aktywną, dociekającą wspólnotę ludzi pozyskujących wiedzę i umiejętności zarówno za pośrednictwem prowadzącego, jak też i od siebie wzajemnie. Grupa w porównaniu do jednostki ma w procesie uczenia się co najmniej kilka istotnych zalet. Po pierwsze, w grupie nigdy nie brakuje pomysłów, idei, propozycji. Po drugie, grupa w porównaniu z jednostką ma zawsze większy potencjał odnośnie do wychodzenia z rozwiązań wiodących w tzw. „ślepe uliczki” (grupa, w przeciwieństwie do jednostki, nie przywiązuje się do jednego tylko rozwiązania, łatwiej porzuca błędne idee). Po trzecie wreszcie, praca w grupie umożliwia wykorzystanie nader zróżnicowanych zdolności i umiejętności osób wchodzących w skład takiej grupy.

### **Jakie są wady studium przypadku jako metody dydaktycznej?**

Tekst studium przypadku może okazać się zbyt długi dla odbiorcy, by w pełni móc wykorzystać jego wszystkie walory na zajęciach. Jako że case studies dostarczają niezwykle szczegółowych informacji na temat konkretnego zdarzenia lub całej sekwencji wydarzeń i dokonują tego w formie narracji fabularnej a nie jedynie poprzez suche wymienianie faktów, jednym z najpoważniejszych problemów które stają przed twórcą danego case study, jak też i przed osobą, która chce taką analizę przypadku wykorzystywać w procesie dydaktycznym, jest kwestia utrzymania zainteresowania odbiorcy tekstu na odpowiednio wysokim poziomie. Zatem, przy tworzeniu case studies powinniśmy pamiętać o zasadzie: podajemy dużą ilość informacji w jak najbardziej przystępny sposób.

Wynikiem braku ścisłych ram formalnych gatunku oraz opierania case studies na badaniach jakościowych może być sytuacja, gdy studia przypadku nie wypełniają ścisłych wymogów naukowości. Dzieje się tak np. gdy dane przekazywane przez autora w ramach konkretnego case study nie są prezentowane w sposób systematyczny (np. z pominięciem jakiegoś okresu). Innym zarzutem często podnoszonym wobec części case studies jest umieszczanie w ich tekście mocnych kategoriycznych sformułowań, osądu prezentowanych wydarzeń, bądź też wręcz uprzedzeń, żywionych wobec pewnego problemu przez autora danego studium przypadku. Aby uniknąć tego rodzaju sytuacji doradza się zatem szczególną

dbałość o kompletność danych prezentowanych w ramach studiów przypadków oraz dbałość o bezstronne podejście do omawianego w tekście wydarzenia. Innymi słowy, zbieranie materiałów do tekstu case study należy traktować podobnie jak badania naukowe i nie odstępować od respektowania właściwej badaniom metodologii. Niezwykle istotnym jest tu zatem np. pozyskiwanie materiału do tekstu z różnych źródeł.

Kolejnym elementem na który należy zwrócić uwagę, gdy mówimy o niedoskonałościach studium przypadku jako metody edukacyjnej, jest fakt, iż niektóre spośród case studies mogą dosyć szybko okazać się przestarzałe, niekorespondujące z rzeczywistością (a to właśnie ten aspekt – przybliżenie studentom rzeczywistości, w której przyjdzie im żyć i pracować – jest przecież głównym celem pracy metodą studium przypadku). Przykładowo, studium przypadku oparte w dużej mierze o zagadnienia z zakresu informatyki, okaże się z pewnością „przeterminowane” dosyć szybko: wraz ze zmianą standardu informatycznego, którego takie studium dotyczy. Studia przypadków oparte np. o analizę kosztów również mogą szybko okazać się nieprzydatne w miarę jak będzie zmieniała się sytuacja ekonomiczna oraz – co za tym idzie – zmianom ulegną ceny będące istotną częścią danego case study. Dlatego też warto zdać sobie sprawę z tego, że case study może okazać się przydatnym narzędziem pracy ze studentami jedynie przez kilka (dwa do trzech) lat zanim ulegnie dezaktualizacji i będzie wymagał uaktualnienia przez swego twórcę bądź osobę wykorzystującą dany case w praktyce dydaktycznej. Innym wnioskiem płynącym z tego konkretnego zagrożenia jest konieczność zastanowienia się przez twórcę nowego case study nad zasadnością umieszczania w tekście danego studium przypadku nadzwyczaj dokładnych i rozbudowanych na ok. 20 stronach danych (np. płacowych, cenowych), które w relatywnie krótkim okresie czasu mogą ulec dezaktualizacji a przez to uniemożliwić wykorzystywanie danego case’u w trakcie zajęć. Innymi słowy, warto przy tworzeniu case study zadać sobie pytanie: czy możliwe jest takie sformułowanie treści studium przypadku, aby zapewnić mu jak największą żywotność, lub też aby w możliwie największym stopniu ułatwić jego modyfikację w kilka lat po jego powstaniu?

## BIBLIOGRAFIA

1. Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, California.
2. Neale, P., Thapa, S., Boyce, C. (2006). *Preparing a Case Study: A Guide for Designing and Conducting a Case Study for Evaluation Input*. Pathfinder International, Watertown, MA.
3. *Writing Case Studies: A Manual*. Online Learning Centre.
4. Lawrence, P. R. (1953) 'The Preparation of Case Material,' w: Andrews, K. R. (red.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
5. Dragosz, N., Broclawik, K. (2009). *Sztuka nauczania metodą studium przypadku*. G.T. Mentor, Wyższa Szkoła Europejska, Lanckorona.
6. Davis A. Garvin: *Making The Case*. In: *Harvard Magazine*. Vol. 106, 2003, <http://www.harvardmagazine.com/on-line/090322.html>
7. Was ist der Fall? Fallstudiendidaktik an Sozialarbeits-Studiengängen  
Peter Pantucek für Telesozial, März 2004,  
[http://www.telesozial.net/cms/uploads/media/Was\\_ist\\_der\\_Fall.pdf](http://www.telesozial.net/cms/uploads/media/Was_ist_der_Fall.pdf)

## ZAŁĄCZNIKI

### SPRAWA STATKU „RED CRUSADER” 1961-62

Nocą 29 maja 1961 roku HDMS „Niels Ebbesen” – duńska fregata nosząca dumne imię bohatera narodowego Danii z XIV w. – patrolowała, jak zwykle strefę wyłącznego rybołówstwa Królestwa Danii. W trakcie wykonywania rutynowych działań fregata natknęła się na szkocki kuter rybacki „Red Crusader”, gotowy do rozpoczęcia połowu. Zamiary załogi „Crusadera” można było łatwo ocenić gołym okiem, sądząc po sieciach rybackich opuszczonych do wody. Na taki charakter obecności szkockiego kutra na terytorium duńskiej wyłącznej strefy rybołówstwa wskazywały również odczyty z urządzeń pomiarowych i rozpoznawczych znajdujących się na pokładzie „Nielsa Ebbesena”. Spotkanie miało miejsce wewnątrz strefy wyłącznego rybołówstwa wyznaczonej przez Danię w pobliżu Faroe Islands: terytorium bardziej znanego w Polsce pod nazwą Wyspy Owcze, które jest semi-autonomiczną prowincją Królestwa Danii. Co istotne, strefa wyłącznego rybołówstwa została uzgodniona przez Danię z rządem Wielkiej Brytanii w specjalnym porozumieniu podpisanym 27 kwietnia 1959 r. (granica tejże strefy zaznaczona została niebieską linią na mapie dołączonej do tejże umowy jako jej aneks).

O godzinie 21.39 załoga kutra została formalnie i niedwuznacznie oskarżona o dokonywanie nielegalnego połowu w duńskiej strefie rybołówstwa, po czym nakazano jej zatrzymanie się (w tym celu zostały kilkukrotnie użyte zarówno syrena jak i reflektory duńskiej fregaty). Załoga „Red Crusadera” nie reagowała w żaden sposób na tak przedstawione żądania (później już, po całym zajściu, kapitan Wood z „Crusadera” twierdził, że owszem, słyszał i widział sygnały Duńczyków, ale nie był w stanie ich zrozumieć).

Dowódca „Ebbesena” – kapitan E.T. Solling – zmusił w końcu „Crusadera” do zatrzymania się (w tym celu został oddany strzał ostrzegawczy, z wykorzystaniem amunicji ćwiczebnej kalibru 40 mm, skierowany przed dziób szkockiego statku rybackiego). Na kuter został nałożony areszt: o godzinie 22.19 delegowano na jego pokład dwóch członków 167-osobowej załogi „Ebbesena”: oficera ds. rybołówstwa porucznika Becha i sygnalistę kaprala Kroppa. Warto w tym momencie wspomnieć, że duński dwuosobowy zespół abordażowy nie

był w ogóle uzbrojony. Było to oznaką wyraźnego dostosowania się strony duńskiej do prośby, jaką złożył uprzednio rząd brytyjski w kwestii procedury postępowania w podobnych wypadkach. Porucznik Bech spędził na pokładzie „Crusadera” ok. 20 minut, po czym powrócił na „Ebbesena” ok. godz. 22.40 (w trakcie tych 20 minut oficer dokonał pomiarów nawigacyjnych na kutrze korzystając z jego sprzętu radarowego – tym samym Duńczycy upewnili się, że cały incydent nie jest spowodowany wadliwym działaniem sprzętu na szkockim trawlerze). Wraz z porucznikiem Bechem, na pokład „Nielsa Ebbesena” popłynął kapitan „Red Crusadera”: Wood.

Bezpośrednio po przyjęciu ich na pokład, w kabinie kapitana Sollinga odbyła się narada, która potrwała prawie do godziny 23.20. W trakcie narady kapitan Solling poinformował kapitana Wooda, że na „Red Crusadera” zostaje nałożony areszt. Następnie, również słowami kapitana Sollinga zostało podane formalne uzasadnienie tejże decyzji, oparte na faktach zaobserwowanych i stwierdzonych za pomocą pomiarów technicznych dokonanych przy wykorzystaniu sprzętu radiolokacyjnego obydwu jednostek. Szyper „Crusadera” zdecydowanie zaprzeczył, jakoby on i jego załoga dokonywali połowu za tzw. niebieską linią. Na zakończenie spotkania Wood został wyraźnie poinstruowany o dalszych krokach, jakie jest zobowiązany podjąć w związku z zaistniałą sytuacją: miał on płynąć w ślad za „Nielsem Ebbesenem” do portu na Wyspach Owczych – Thorshavn – gdzie bezpośrednio po przybyciu cały incydent miał zostać rozpatrzony przez lokalny sąd. Szyper w żaden sposób nie sprzeciwił się tak wydanemu rozkazowi kapitana Sollinga. Co więcej, wyraził zgodę na ponowne przyjęcie dwóch członków załogi „Ebbesena” na swój pokład (wymóg obecności przynajmniej dwóch członków załogi statku dokonującego aresztowania na pokładzie statku aresztowanego to standardowa procedura stosowana w podobnych wypadkach przez duńskie jednostki ochrony strefy rybołówstwa). Po zakończonej naradzie kapitan Wood został o godzinie 23.22 odtransportowany łodzią, ponownie w asyście porucznika Becha, na swój statek.

Po tak dokonanym symbolicznym abordażu (porucznik Bech i kapral Kropp pozostali na pokładzie kutra), obydwa statki obrały kurs na port Torshavn na Wyspach Owczych, gdzie miało dojść do faktycznego aresztowania statku i załogi. „Red Crusader” podążał w ślad za „Ebbesenem”, płynąc na pełnej prędkości ok. jednej mili za jego rufą.



Pomiędzy „Ebbesenem” a porucznikiem Bechem została ustanowiona łączność radiowa – co pół godziny miał być nawiązywany między statkami regularny kontakt.

W trakcie rejsu załoga szkockiego kutra obezwładniła pilnujących jej dwóch duńskich marynarzy. O godz. 2.58 Wood nakazał por. Bechowi wysłać wiadomość na „Ebbesena”, w której informował, że nie zamierza zawijać do Thorshavn. O godz. 3.05 na pokład „Ebbesena” dotarł kolejny przekaz radiowy, w którym por. Bech poinformował, że kapitan Wood zdecydował się zamknąć zarówno jego, jak i kaprala Kroppa w osobnych pomieszczeniach. W ten to właśnie sposób, decydując się na podjęcie ryzyka wywołania kryzysu dyplomatycznego, załoga „Red Crusadera” zawróciła w kierunku Wielkiej Brytanii, biorąc kurs na szkocki port Aberdeen. O godz. 4.08 – po około 60 minutach spędzonych pod kluczem w kabinie kapitana – porucznik Bech został uwolniony i zaproszony do sterówki. Nota bene, drugie drzwi w kabinie kapitana nie zostały wówczas – przez niedopatrzenie – zamknięte na klucz, co oznaczało, że por. Bech mógłby w każdej chwili odzyskać swobodę ruchów, gdyby tylko zdecydował się sprawdzić najbardziej oczywistą z dróg ucieczki. Argument ten podnosiła później w postępowaniu wyjaśniającym strona brytyjska, starając się udowodnić, że w praktyce trudno jest w takiej sytuacji mówić o „trzymaniu kogoś pod kluczem”. Argument ten został jednakże uznany za bezzasadny. Mniej więcej w tym samym czasie co porucznik Bech, swobodę ruchów odzyskał również kapral Kropp (przetrzymany dotychczas pod pokładem w rufowej części kutra).

„Niels Ebbesen” ruszył w pościg za uciekającym „Crusaderem”, chcąc zmusić kuter do zatrzymania się i skierowania na powrót w stronę duńskich wód terytorialnych. Początkowo Duńczycy starali się zawrócić Szkotów poprzez odpowiednie manewrowanie, które – w założeniu przynajmniej – miało uniemożliwić „Crusaderowi” dalszą ucieczkę. Po mniej więcej 30 minutach, gdy okazało się, że manewry te nie odnoszą pożądanego skutku, kapitan fregaty duńskiej zdecydował się ostrzelać kuter z ostrej amunicji. Pierwszy strzał, oddany o godz. 3.22 z działa o kalibrze 127 mm, był strzałem ostrzegawczym (został skierowany za rufę uciekającej jednostki). W minutę później został nadany w kierunku „Crusadera” sygnał dźwiękowy (za pomocą gwizdka parowego) wzywający go do zatrzymania się (tzw. sygnał K). O godz. 3.25, drugi strzał – również ostrzegawczy – skierowano przed dziób „Crusadera”, po czym ponownie przekazano mu sygnał K: rozkaz do zatrzymania się. Dystans pomiędzy jednostkami zmniejszał się sukcesywnie: do 0,9 mili

o godz. 3.30, a następnie aż do 0,45 mili o godz. 3.38. O godz. 3.40 za rufę „Crusadera” oddano kolejne dwa strzały ostrzegawcze – tym razem z pokładowej broni maszynowej. Następne strzały, oddane z „Ebbesena” o tej samej godzinie (oraz przez następne 13 minut), osiągnęły już sam kuter: uszkadzając jego maszt, przednią część dziobu, system łączności oraz instalację radarową. O godz. 3.53 kapitan Solling nakazał wstrzymanie ognia i kontynuował pościg za szkocką jednostką już bez użycia siły.

Zanim został uszkodzony strzałami z „Ebbesena”, system łączności na „Crusaderze” znalazł jednak swe zastosowanie: podczas wspomianej fazy manewrowania kuter nawiązał łączność z przebywającymi w pobliżu jednostkami marynarki wojennej Zjednoczonego Królestwa. W odpowiedzi na wezwanie, na pomoc atakowanemu „Crusaderowi” przyплыła fregata Royal Navy „HMS Troubridge”. „Troubridge” zajął pozycję pomiędzy „Crusaderem” a „Ebbesenem”, doprowadzając ostatecznie do przerwania ognia. W wyniku takiego rozwoju wypadków – a także biorąc pod uwagę większą siłę ognia, jaką potencjalnie dysponowała fregata brytyjska – po przekazaniu porwanych Duńczyków na ich macierzysty statek, wszystkie trzy jednostki obrały kurs na szkockie Aberdeen.

Po zakończonym incydencie nastąpiła ożywiona wymiana not dyplomatycznych pomiędzy Wielką Brytanią a Danią. Z tonu not duńskich można było wnioskować, że całą tą sytuację sporną Duńczycy traktują bardzo poważnie, jako element, który może na długi czas popsuć stosunki dwustronne pomiędzy tymi dwoma krajami. Brytyjczycy z kolei początkowo stanowczo forsowali swoje żądanie zwrotu kosztów naprawy „Crusadera” przez stronę duńską. Wobec takiego usztywnienia przeciwstawnych stanowisk, wszystko wskazywało zatem, że strony nie dojdą szybko do porozumienia. W pewnym momencie negocjacji prowadzonych w dalszym ciągu głównie za pomocą wymiany not dyplomatycznych, rządy brytyjski i duński osiągnęły pewien konsensus: zgodziły się co do tego, że nie są w stanie rozwiązać sporu drogą bilateralnych rokowań. Obydwa rządy jednakże wyraziły również, poprzez wymianę not dyplomatycznych 15 listopada 1961 r., chęć zażegnania sporu w możliwie najwcześniejszym jego stadium. W ten to zatem sposób, zarówno strona brytyjska jak i duńska zgodziły się powołać międzynarodową komisję, której celem miało być przeprowadzenie śledztwa odnośnie do przebiegu całego zdarzenia i związanych z nim skutków prawnych. Komisja składała się z trzech osób: specjalistów z dziedziny prawa międzynarodowego publicznego z Belgii (profesor Charles de Visscher – przewodniczący

komisji) i Francji (profesor Andre Gros) oraz przedstawiciela Holandii w randze Inspektora Generalnego ds. Handlu Morskiego (Inspector-General of Shipping – kapitan C. Moolenburgh). Ze względu na taki właśnie skład osobowy komisji, w którym większość stanowili prawnicy, działalność tej komisji często przyrównywano w latach późniejszych do działań trybunałów arbitrażowych (w których również mamy przecież do czynienia z przemieszaniem żywiołu prawniczego i ekspertów z dziedzin pozaprawnych). Podobnie jak to ma miejsce w postępowaniu arbitrażowym, żadna ze stron sporu nie miała w składzie komisji swojego bezpośredniego reprezentanta. Było to zatem swego rodzaju novum, w porównaniu ze składem osobowym innych komisji międzynarodowych działających wcześniej. Obrady komisji miały odbywać się w Hadze.

Po otrzymaniu pisemnego potwierdzenia woli obydwu stron, w których to dokumentach strony oddały formalnie spór pod obrady komisji, rzeczony gremium rozpoczęło swoją działalność 5 marca 1962 r. Komisja przyjęła jako właściwą dla siebie procedurę prowadzenia dociekań głównie na drodze przesłuchań ustnych (aczkolwiek etap pisemny dochodzenia również miał miejsce). W sumie odbyło się 19 takich sesji przesłuchań (ostatnia z nich odbyła się 16 marca). Co charakterystyczne, a nietypowe w porównaniu z działalnością wcześniejszych komisji międzynarodowych, przesłuchania świadków były prowadzone w obecności członków komisji, lecz nie przez nich a przez same zainteresowane strony. Po raz kolejny zatem mamy w tym przypadku nawiązanie do mechanizmu funkcjonowania procedury klasycznego arbitrażu. Po zakończeniu swych prac, 23 marca 1962 r. komisja opublikowała pokaźnych rozmiarów raport ze swojej działalności. Najistotniejsze postanowienia raportu, to:

- Komisja nie znalazła jednoznacznych dowodów na uprawianie kłusownictwa przez załogę „Red Crusader”. Przyznano jednak, że szkocki kuter został zatrzymany w strefie rybołówstwa Danii z sieciami „nie zwiniętymi” („not stowed”), czyli – w domyśle – gotowymi do połowu.
- Kapitan fregaty duńskiej „Niels Ebbesen” – E.T. Solling – przekroczył swoje kompetencje do zgodnego z prawem międzynarodowym publicznym użycia siły w co najmniej dwóch kwestiach: po pierwsze – rozpoczął ostrzał od razu przy użyciu ostrej amunicji (bez znaczenia był tu fakt, że ten pierwszy strzał był strzałem ostrzegawczym), po drugie – kapitanowi „Ebbesena” zarzucono sprokurowanie sytuacji, w której życie

i/ lub zdrowie załogi „Red Crusadera” zostało niepotrzebnie zagrożone (w opinii komisji sytuacja ta po prostu nie usprawiedliwiała użycia siły przez Duńczyków: kapitan „Ebbesena” powinien był zatem próbować innych, ale zdecydowanie pozamilitarnych środków oddziaływania na „Red Crusadera”, tak aby zmusić go do pożądanej zmiany kursu). Tytułem komentarza – ten element raportu komisji nie ustanowił żadnych zasad odnośnie do sposobu interpretowania, kiedy użycie siły w obronie praw łowiskowych jest uzasadnione a kiedy nie jest. Interpretację sytuacji pozostawiono tu zatem potencjalnemu kapitanowi jednostki ochronnej (stawiając go tym samym w nader trudnej sytuacji, w której musi każdorazowo decydować, czy dokonał już wszystkich możliwych czynności pozamilitarnych, aby powstrzymać statek uciekający z miejsca przestępstwa, czy też należy może jeszcze podjąć dodatkowe próby manewrowania). Zauważyć natomiast należy, że nie zostało zakwestionowane prawo do użycia siły per se i to pomimo że siła ta została użyta poza zasięgiem wód terytorialnych państwa duńskiego (w pasie morza określonym przez samych Duńczyków jako wyłączna strefa rybołówstwa, w której to strefie państwu nadbrzeżnemu przysługuje jedynie część praw suwerennych). Takie rozpoznanie stanu faktycznego przez międzynarodową komisję badań mogłoby zatem sugerować pośrednio, że państwo nadbrzeżne posiada na tym terytorium pełnię praw odnośnie do zastosowania środków przymusu w celu zapewnienia skuteczności swojego ograniczonego władztwa nad tym obszarem.

- Działania komandora porucznika Griffithsa, kapitana „HMS Troubridge”, zostały przez komisję ocenione jednoznacznie pozytywnie (jako „nienaganne”). Oskarżenie wniesione przez stronę duńską, w którym fregata brytyjska została obwiniona o interwencję, która umożliwiła ucieczkę szkockiemu kutrowi nie znalazło wśród członków komisji posłuchu. Zamiast tego, komisja w swoim raporcie wyraziła zdecydowaną aprobatę działań „Troubridge”, które miały na celu jedynie niedopuszczenie do wznowienia walki.

Obydwie strony sporu przyjęły raport międzynarodowej komisji do swojej wiadomości. Dopiero tak formalnie zaakceptowany, raport ten mógł zostać opublikowany (strony zastrzegły sobie powiem w porozumieniu z 1961 r., że bez obustronnej akceptacji raportu jego treść nie zostanie podana do publicznej wiadomości). Dokument ten stanowił zatem element ułatwiający stronom sporu podjęcie na nowo bilateralnych rokowań. Innymi słowy: raport komisji stanowił podstawę do rozstrzygnięcia sporu, do którego już jednak

doszło na drodze dwustronnych ustaleń brytyjsko-duńskich. Po zakończeniu tychże rokowań 23 stycznia 1963 r. (a więc niemal rok po opublikowaniu raportu międzynarodowej komisji badań) Wielka Brytania i Dania ostatecznie osiągnęły porozumienie, które zakończyło spór pomiędzy tymi dwoma państwami.

## POZAPALAMENTARNA ODWAGA

Był 14 listopad 1875 rok. Benjamin Disraeli nerwowo przechadzał się po swoim gabinecie. Od 20 miesięcy był premierem Wielkiej Brytanii. Zresztą nie pierwszy raz. Disraeli był „starym wyjadaczem” politycznym. Mając 33 lata został po raz pierwszy deputowanym parlamentu z ramienia Partii Konserwatywnej, a od połowy lat 40- tych był jednym z jej liderów. Nie zawsze zgadzał się ze swymi kolegami partyjnymi. Gdy w 1848 r. Izba Gmin odrzuciła głosami konserwatystów projekt ustawy o równouprawnieniu Żydów, Disraeli był za. Jak mogłoby być inaczej, skoro sam był Żydem, świadomym tradycji żydowskiej i dumnym ze swego pochodzenia, choć wychowanym w wyznaniu protestanckim. W 1852 r. jako Kanclerz Skarbu zaproponował w budżecie wiele kontrowersyjnych rozwiązań (m.in. zwiększenie wydatków na obronę), ale ustawa nie zdobyła większości, a jej odrzucenie spowodowało dymisję całego gabinetu. Disraeli jeszcze dwukrotnie był Kanclerzem Skarbu i 11 miesięcy premierem (w 1868 r.), przeprowadził w tym czasie wiele ważnych reform, ale to nie sprawy wewnętrzne zaprzętały najbardziej jego uwagę. Benjamin Disraeli był imperialistą! Czas spełniania marzeń nadszedł wraz z ponownym powołaniem go w 1874 r. na urząd premiera. Funkcję tę pełnił aż do 1880 r.

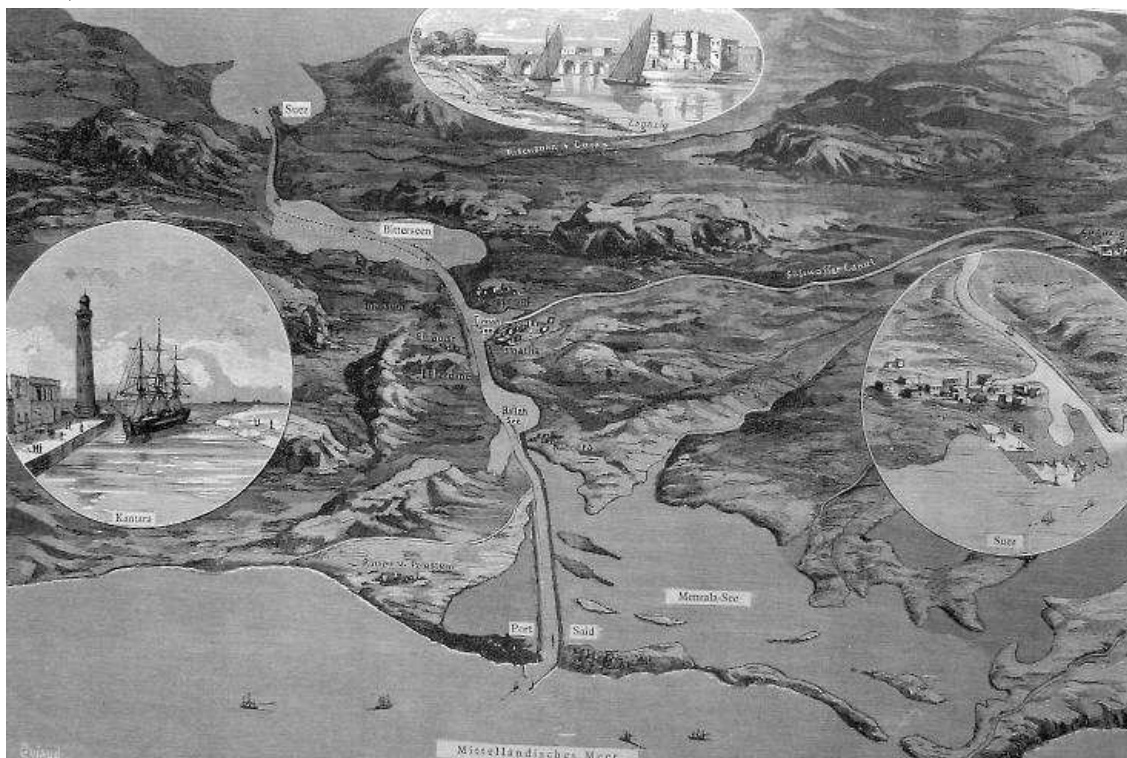
## IMPERIALIZM

XIX - wieczny poeta angielski zapytany, jaka jest jego osobista wizja rajy, odparł: „siedzieć w ogrodzie i przyjmować posłańców przynoszących wieści o brytyjskich zwycięstwach, na przemian: raz na lądzie, raz na morzu”. Benjamin Disraeli również marzył o takim rajy. Budowanie Imperium i tworzenie *Pax Britannica* było dla niego oczywistą koniecznością, wręcz misją powierzoną przez Boga. Disraeli łączył w swoich poglądach nieco romantyczne stanowisko Rudyarda Kiplinga, który kolonializm widział jako „brzemie Białego Człowieka”, z twardą opcją Johna Cecila Rhodes’a twierdzącego, że „Imperium jest kwestią chleba i masła”. A Brytyjczycy, aby uniknąć wojny domowej, muszą zostać imperialistami. Benjamin Disraeli świetnie to rozumiał. Nie było w nim nienawiści rasowej, było za to politowanie i specyficzna opiekuńczość, protekcjonizm wobec „dzikich”, wynikające z przekonania, że Wielka Brytania potrzebna jest światu dla dobra jego samego.

Nie wszyscy jednak byli entuzjastami imperializmu. Liberalowie, na czele z lordem Williamem Gladstonem nie podzielali fascynacji podbojami, choć paradoksalnie, to właśnie

ich przywódca po raz pierwszy użył pojęcia „imperialiści”, nazywając tak swoich przeciwników politycznych, pokroju Disraeli’ego. Ten z kolei dobrze znał Gladstone’a. Tak, był to jedyny godny go i bardzo groźny przeciwnik. Świetnie wykształcony najpierw w słynnej szkole w Eton, o której mówiono, że jest źródłem sukcesów dowódców brytyjskich, bo „nic, co dzieje się na froncie nie jest gorsze od tego, co dzieje się w Eton”... Później studiował na Uniwersytecie Oxfordzkim w prestiżowym Christ Church. Miał ogromne doświadczenie polityczne, już na studiach był przewodniczącym Oxford Union. Od 1832 r. był posłem Izby Gmin, a w latach 1868 (od grudnia) -74 premierem rządu (premierem będzie jeszcze 3rotnie!). Gladstone był jednak przeciwnikiem imperializmu, wyrażał to jasno: „W zasadzie wszelkie powiększanie imperium jest dla nas złem, niosącym w sobie poważne niebezpieczeństwa, choć możliwe, że nie od razu”. Jego stanowisko wynikało z przekonania, że to, co najważniejsze dla ojczyzny dzieje się tutaj, na wyspie. Celem polityka brytyjskiego ma być przede wszystkim administrowanie i reformowanie własnego kraju. Ludzie go uwielbiali, przez wiele lat nazywali go GOM – Grand Old Man. Disraeli miał jednak asa w rękawie – to właśnie jego poglądy podzielała królowa brytyjska Wiktoria, to właśnie on był jej ulubieńcem. Lord Gladstone nie był mile widzianym gościem w Buckingham Palace.

## KANAŁ



Drzeworyt z 1882 r. źródło: Wikimedia

Już starożytni myśleli o połączeniu Morza Śródziemnego i Morza Czerwonego. W XIX wieku budową Kanału Sueskiego zainteresowani byli przede wszystkim przemysłowcy brytyjscy i francuscy. Jednak kolejne rządy liberałów odnosiły się do pomysłu budowy sceptycznie. Brytyjski premier Palmerston, namawiany do podjęcia takiej inicjatywy z racji skrócenia drogi do Indii, odparł: „Gdy jadę z Londynu do Yorku lubię wstąpić po drodze do dobrej gospody, ale wcale nie zamierzam być jej właścicielem”. Podobną politykę prowadził premier Gladstone, nie chciał być „właścicielem” Egiptu. Tymczasem na dworze Mohammeda Saida, chedywa Egiptu, pojawił się nieco zwariowany, lecz niezwykle uparty francuski inżynier i dyplomata Ferdynand de Lesseps. To on otrzymał koncesję na budowę kanału. Obejmowała ona ogromne obszary wokół terenu budowy, finansowy udział chedywa oraz jego zobowiązanie dostarczenia przymusowej siły roboczej. Towarzystwo Kanału Sueskiego zostało zdominowane przez inwestorów francuskich. 15 lat później, 27 listopada 1869 roku nastąpiło otwarcie Kanału Sueskiego. Była to uroczystość o międzynarodowym znaczeniu, zjechało się wiele koronowanych głów, a kawalkadę 51 statków przepływających przez Kanał otwierał francuski jacht królewski z cesarzową Eugenią na pokładzie. Nikt nie miał wątpliwości, kto „gra pierwsze skrzypce” w Towarzystwie Kanału. Droga do Indii została skrócona do 18 dni (ok. 7 tys. km)! W ciągu kilku najbliższych lat 90% brytyjskich statków płynących do tej najważniejszej kolonii korzystało z nowej drogi wiodącej przez Kanał Sueski. Niestety decydujący głos w zarządzie spółki mieli Francuzi. Co gorsze – ten kto posiadał Kanał, ten odgrywał znaczącą rolę w Egipcie, a tym samym w Afryce Północnej. Na tym etapie Brytyjczycy przegrywali w tej rozgrywce. Szczęście ich jednak nie opuściło...



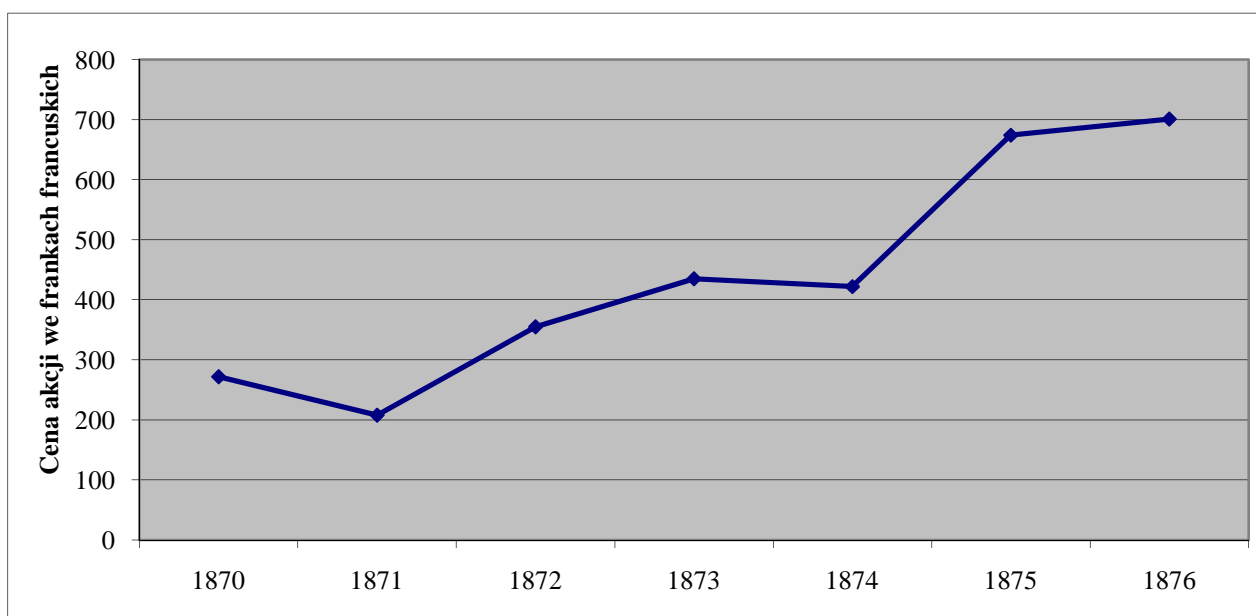
*Zdjęcie satelitarne Kanału – współcześnie, źródło Wikimedia*



## ROZWAŻANIA I ŚMIAŁE DECYZJE B.D.

Benjamin Disraeli, premier Wielkiej Brytanii, zawsze wierzył, że to nie człowiek jest tworem okoliczności, lecz okoliczności są tworem człowieka. Sytuacja, w której się znalazł była jednak wyjątkowo trudna, a podjęte decyzje mogły mieć dalekosiężne skutki nie tylko dla samej Wielkiej Brytanii. Okoliczności były następujące: kolejny chedyw Egiptu Ismail znalazł się na skraju bankructwa – na spłacanie samych odsetek potrzebował 125 mln franków rocznie! Ale miał przecież akcje kanału! Miał ich aż sto siedemdziesiąt siedem tysięcy (ogólna liczba wynosiła 400 tysięcy). Nominalna wartość jednej akcji wynosiła 500 franków (20 funtów), ale na giełdzie sprzedawały się za 685 franków! Ponieważ większość akcji należała do finansistów francuskich, więc Ismail zwrócił się najpierw do nich- bez efektu. Sam Ferdynand Lesseps był zadziwiony, że politycy francuscy wykazali się taką ignorancją i nie zmusili bankierów francuskich do wyłożenia tej kwoty. Potem zaproponował kupno amerykańskiemu producentowi broni Remingtonowi, ale on też nie wykazał zainteresowania. Nie ma się co dziwić. Należało wyłożyć 4 mln funtów (100 mln franków)!

Kształtowanie się rynkowej ceny akcji Towarzystwa Kanału Sueskiego w latach 1870-1876.



Źródło: Fijałkowski W.: *Kanał Sueski*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1978, s. 67-68.

Informacja o ofercie sprzedaży dotarła okreśną drogą do premiera Wielkiej Brytanii Benjamin Disraeli. Z pewnością oczy zabłysnęły mu z radości. Nie wahał się ani chwili – postanowił wykorzystać szansę, choć było to niezwykle trudne. Po pierwsze należało przekonać królową Wiktorię. To wydawało się w miarę proste, wszak podobnie jak Disraeli, była ona zwolenniczką rozbudowy Imperium. Po drugie należało przekonać członków gabinetu. Wprawdzie tworzyli go konserwatyści, ale mimo wszystko suma 4 mln funtów mogła odstraszyć najodważniejszego ministra. Po trzecie i najważniejsze, Wielka Brytania od początku XVIII wieku była monarchią PARLAMENTARNĄ, w której obowiązywała zasada „król panuje, ale nie rządzi”. Zgoda królowej Wiktorii była konieczna, ale niewystarczająca! Zgodę musiał dać Parlament, a ten miał właśnie przerwę w obradach. Decyzję więc musiał podjąć rząd, ryzykując późniejszą burzliwą debatę w Parlamencie. Po czwarte: skąd wziąć 4 mln funtów?! Czasu było mało – do Ismaila już zgłosili się właściciele małego francuskiego banku, oferując korzystną sprzedaż akcji.

Był wieczór 14 listopada 1875 r. - Disraeli nie czekał, szybko ubrał płaszcz, złapał kapelusz i osobiście udał się do londyńskiego City, do swego przyjaciela barona Lionela Rotschilda. Rozmowa między starymi przyjaciółmi podobno była krótka – rozumieli się bez słów. Musiała wyglądać mniej więcej tak:

B.D. *Drogi Lionelu, potrzeba mi 4 mln funtów.*

L. R. *Na kiedy?*

B.D. *Na jutro.*

L.R. *Co będzie zabezpieczeniem pożyczki?*

B.D. *Rząd brytyjski*

L.R. *Pieniądze będą do odebrania jutro.*

17 listopada Benjamin Disraeli próbował przekonać swój rząd – bezskutecznie. 3 dni poświęcił na indywidualne przekonywanie poszczególnych ministrów. 20 listopada ponownie spotkał się z członkami swojego gabinetu – tym razem się udało! 23 listopada otrzymał oficjalną ofertę od kedywa. 2 dni później za zgodą królowej Wiktorii rząd Wielkiej Brytanii stał się właścicielem 177 tys. akcji Kanału Sueskiego, co stanowiło 44%. Ponieważ reszta

akcji była rozproszona, więc Rząd Jej Królewskiej Mości stał się głównym akcjonariuszem Kanału.

14 lutego 1876 w Parlamencie brytyjskim William Gladstone oskarżył Disraeli'ego o naruszenie porządku politycznego, poprzez omińnięcie parlamentarnej kontroli nad rządem. Premier oskarżył opozycję o krótkowzroczność. Podkreślał dalekosiężne korzyści wynikające z zakupu akcji Kanału Sueskiego nie tylko finansowe, ale również polityczne. Miał za sobą poparcie królowej Wiktorii i większości opinii publicznej, zachwyconej możliwością zrównoważenia francuskich wpływów w Afryce Północnej.

Anglicy byli obecni w strefie Kanału Sueskiego aż do kryzysu sueskiego, a więc do 1956 r.