



BEZPIECZNA
RÓŻNORODNOŚĆ
NA WARMII I MAZURACH

PODRĘCZNIK DOBRYCH WZORÓW
BYCIA RAZEM W SZKOLE

Publikacja powstała w ramach projektu „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach”, współfinansowanego z Funduszy EOG w programie „Obywatele dla Demokracji” oraz ze środków Samorządu Województwa Warmińsko-Mazurskiego.



Realizator projektu „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach”:

Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia”

Partnerzy:

Komenda Wojewódzka Policji w Olsztynie, Oddział Terenowy Telewizji Polskiej SA w Olsztynie



© Copyright for this edition by Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia” Olsztyn 2016

Autorzy tekstów: Sebastian Kajczyński, Kornelia Kurowska, Jacek Purski, Aleksander Suhak

Redakcja merytoryczna: Aleksander Suhak

Redakcja wydawnicza i korekta: Kornelia Kurowska

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Andrij Fil

ISBN 13 978-83-89233-81-3

Skład i łamanie: Andrij Fil / andrijfil.pl

Druk: Spręcograf / www.sprecograf.pl

Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie jej autorzy.

Wydawca:

Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia”

Adres korespondencyjny:

ul. Zyndrama z Maszkowic 2, 10-133 Olsztyn

tel. 89 523 72 93, fax 89 534 00 26

www.borussia.pl



***	5
Wprowadzenie	7
Zaufanie	11
Kultura	17
Stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja	23
Pamięć	29
Antysemityzm	35
Rasizm, nacjonalizm i faszyzm w kontekście współczesnej piłki nożnej	41
Nienawiść w przestrzeni społecznej. Prawne aspekty	47
Procedury współpracy szkół z Policją w przypadku zaistnienia zdarzenia motywowanego uprzedzeniami	51
W stronę bezpiecznej różnorodności – projekty szkolne	53
Projekty szkolne w ramach „Bezpiecznej różnorodności na Warmii i Mazurach”	54
Noty o autorach	63
Wybrana literatura	65



Niniejsza książka jest jednym z rezultatów projektu „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach”, realizowanego przez Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia” we współpracy z olsztyńskim Oddziałem Terenowym Telewizji Polskiej i Komendą Wojewódzką Policji w Olsztynie. Motywem przewodnim projektu było uznanie różnorodności kulturowej za wartość istotną dla rozwoju społeczeństwa i przekonanie, że warto chronić wielokulturową spuściznę regionu Warmii i Mazur, do której my, nowi mieszkańcy tej ziemi od 1945 roku dokładamy nowe warstwy wartości, budując oryginalną syntezę różnych wpływów. Chronić to nie znaczy zamykać się przed innymi. Skoro historia Warmii i Mazur powstała w wyniku przenikania się różnych kultur i traktujemy to jako nasze bogactwo, to nie możemy przerywać tego naturalnego procesu. Dlatego też, skoro dostrzegamy unikalność różnorodności kulturowej regionu, to tym bardziej musimy widzieć szerszy kontekst jego istnienia. Stanowią go relacje z bliskimi sąsiadami: z Rosjanami i Litwinami, którzy również stali się depozytariuszami dziedzictwa krainy dawnych Prus Wschodnich. Z Niemcami, którzy tu budowali swoją cywilizację i tożsamość. Z Europą, której kulturowe wpływy widać tu na każdym kroku od czerwonego gotyku średniowiecznych zamków i kościołów po barokowe pałace wschodniopruskich rodów szlacheckich, projektowane przez architektów z całej Europy. Z Żydami, po których zostały zaniedbane dziś cmentarze, których inaczej niż

w innych częściach Polski nikt już nie odwiedza. Z Ukraińcami, którzy w wyniku dramatycznych wydarzeń powojennych zaczęli tu budować swoje nowe życie. To wszystko wraz z przyrodniczymi walorami tej ziemi składa się na jej europejskie dziedzictwo i takim chcemy je widzieć w dalszym jego rozwoju.

Projekt „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach” zakładał odkrywanie wspólnie z nauczycielami warmińsko-mazurskich szkół oraz policjantami bogactwa kulturowego regionu i poszukiwanie sposobów na jego wykorzystanie w pracy nad przygotowaniem uczniów do życia w kulturowo różnorodnym świecie.

To jeden z fundamentów naszego myślenia, choć nie jedyny. Niemniej istotne w programie działań było odwoływanie się do innych niż narodowe czy etniczne różnice kulturowe, które mają wpływ na poczucie bezpieczeństwa ludzi w relacjach w rzeczywistości szkolnej. W ramach jednej kultury narodowej ludzie przynależą do różnych jej kręgów, różnych ze względu na pochodzenie społeczne, religię, orientację seksualną, płeć i ma to olbrzymi wpływ na relacje między nimi. Podczas zajęć warsztatowych z udziałem nauczycieli i policjantów zastanawialiśmy się, w jaki sposób zapewnić wszystkim uczniom poczucie bezpieczeństwa i akceptacji ich wartości.

W ramach projektu „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach” nauczyciele z regionu realizowali projekty szkolne, podczas których uczniowie mogli w bezpiecznej i twórczej atmosferze rozwijać swoje społeczne umiejętności. Realizacja projektów szkolnych zmieniła w wielu przypadkach stosunek nauczycieli do zagadnień związanych z edukacją międzykulturową, wprowadzając je do codziennej praktyki edukacyjnej. Podczas projektu dzięki współpracy z TVP Olsztyn powstały audycje i spoty telewizyjne, propagujące idee akceptacji dla różnorodności kulturowej.

Nasza książka pomyślana jest jako przewodnik po wybranych pojęciach, kluczowych dla rozumienia zjawiska różnorodności i przyczyn napięć między kulturami. Każde z pojęć opatrzone jest propozycją metody praktycznego wykorzystania hasła w pracy z młodzieżą gimnazjalną i ponadgimnazjalną. Naszym założeniem było, aby nauczyciel w trakcie jednej lekcji (np. wychowawczej) mógł porozmawiać z uczniami na tematy związane z relacjami międzyludzkimi oraz wzmacniać u uczniów poczucie bezpieczeństwa i więzi w swojej grupie, a także akceptacji różnorodności kulturowej świata i życia w niej.

Aleksander Suhak



WPROWADZENIE

Dzieci często beztrąsko oraz bezpiecznie wchodzi w otaczającą je rzeczywistość. Wszystko jest dla nich nowe i fascynujące. Zapachy, barwy, dźwięki, wrażenia dotykowe zmieniają się jak w kalejdoskopie. Każdemu z wrażeń dziecko powoli zaczyna przypisywać konkretne sytuacje, w jakich się znalazło. Niektóre z nich są dobre i przyjemne, a niektóre wiążą się z przykrymi uczuciami i emocjami. Może to być spowodowane doznaniem fizycznymi, ale dużo częściej wynika z reakcji dorosłych. To dorośli nadają sens aktywności dziecka, mówiąc mu, jakie zachowania są dla niego i dla innych dobre, a co jest niebezpieczne i groźne. Wczesny proces socjalizacji pozwala dziecku poznać i wpasować się w reguły życia społecznego i tworzyć ich ramy, poza które nie warto wychodzić. W okresie dzieciństwa ze strony dorosłych jest dużo akceptacji i zrozumienia dla poszukiwań i odkryć małego człowieka.

Potem w życiu dziecka pojawia się szkoła ze swoją strukturą organizacyjną i programem, które starają się rozwinąć i utrwalić zachowania rozumiane jako społecznie i ekonomicznie pożądane. Dziecko, a później młody człowiek zaczyna zderzać się coraz częściej z sytuacjami, w których musi się porównywać z innymi według ustalonych przez szkołę kryteriów. Nie wszyscy są w stanie im sprostać w równym stopniu, zaczyna to rodzić napięcia i niepokój zwiększany jeszcze nieustanną presją świata dorosłych.

U dzieci i młodzieży zaczynają się pojawiać pytania o swoją wartość w różnych kontekstach życia. Kim są moi rodzice i co są w stanie mi dać. Jak ja ze swoimi zasobami rodzinnymi mam się do swoich koleżanek i kolegów. Jaka będzie moja droga, a jaka ich? Dlaczego? Co powoduje, że osiągam lepsze lub gorsze wyniki od innych? Jakie są tego konsekwencje? Ktoś mówi, że jestem zdolny, inny, że niekoniecznie. Z jednymi mogę się bawić i spędzać z nimi wolny czas, z innymi nie jest to z jakichś powodów możliwe. Jedni jadą na ciekawe wakacje, inni w tym czasie pozostają w domu i często pracują. Dlaczego? Czy mogę się z tym nie zgodzić? A jeśli tak, to jakie to może przynieść konsekwencje? Dzieci, a młodzież tym bardziej, ciągle próbują wychodzić poza narzucane im mechanizmy kontroli społecznej i wtedy okazuje się, że przynosi to przykre skutki. Może to być prawdziwy ból fizyczny wynikający z przemocy doznanej od rówieśnika (dzieci często sięgają do fizycznych sposobów rozstrzygania sporów), ale również pozbawienie przez władzę (każdą, np. rodzicielską, szkolną, liderów grupy rówieśniczej, itp.) dostępu do dóbr przez ogół pożądaných. Może to być pozbawienie kieszonkowego, brak promocji do następnej klasy, ale również pozbawienie możliwości zabawy z innymi rówieśnikami. Często wykraczanie poza zastane w grupie normy przynosi też coś, co jest może najbardziej bolesne: brak akceptacji, ośmieszenie, a co za tym idzie samotność i związany z tym strach przed wykluczeniem z relacji.

**Z
A
U
A
F
N
I
E**



BEZPIECZNA
RÓŻNORODNOŚĆ
NA WARMII I MAZURACH



graniczenia wynikające z reguł życia społecznego i ekonomicznego powodują, że w jednym środowisku nasza otwartość i autentyczność będzie odbierana pozytywnie, a w innym jako naiwność, prowadząca do odrzucenia.

Zależy to przede wszystkim od tego, kim jesteśmy w kontekście konkretnej sytuacji. Jeśli występujemy w naturalnej dla siebie grupie społecznej, stoją za nami autentyczne dokonania i szacunek będący ich konsekwencją, łatwiej jest budować poczucie wspólnoty identyfikującej podobnie sfery swoich interesów. Jeśli natomiast jesteśmy z „zewnątrz”, trudniej jest osiągnąć sytuację, w której otwartość traktowana będzie jako atut. Wynika to z naturalnej tendencji ludzi do tworzenia barier chroniących dane środowisko przed rozsądzeniem impulsami z zewnątrz i zachwianiem ustalonych już stanowisk i interesów.

Taka sytuacja ma miejsce w zasadzie w każdej grupie. Nowy nauczyciel, który przychodzi do zespołu o utrwalałym etosie i ma świetne pomysły na pracę z młodymi ludźmi może mieć olbrzymie kłopoty w relacjach ze starszymi kolegami, traktującymi go jako kogoś zaburzającego ustalony rytm funkcjonowania szkoły i grupy.

W klasie szkolnej dzieje się bardzo podobnie. Reguły narzucone przez szkołę i zasady utrwalone przez grupę nie lubią jakiegokolwiek odmienności, ponieważ zagraża ona zazwyczaj interesom tych, którzy z różnych powodów zajmują dominujące miejsce

w hierarchii ważności – dobrze, jeśli jest to mądrość, gorzej jeśli tylko fizyczna siła, pieniądze lub pozycja społeczna rodziców. Bardzo rzadko się zdarza, że szkoła pyta nowego ucznia czy uczniów o jego potrzeby i przyzwyczajenia, o to, co jest dla niego ważne, żeby dobrze się czuł w szkole i klasie. Częściej pokazuje mu się ustalony przez lata regulamin i oznajmia, że jeśli będzie go przestrzegał, to nie będzie miał powodów do zmartwień. Z bezpiecznym wejściem do grupy rówieśniczej musi sobie poradzić sam.

Jak więc pogodzić ograniczenia, wynikające ze strachu przed zmianą, a jej nieuchronnością. Wszystko się dziś zmienia w sposób do niedawna niewyobrażalny. Mamy trudności związane z nienadążaniem za nieustannie nowymi ideami, trendami, technologiami. Jak się w tym odnajdywać i czuć bezpiecznie? Odpowiedź nasuwa się automatycznie: trzeba budować warunki dla zwiększania zaufania między ludźmi! Jak jednak podotać temu wyzwaniu?

Poziom zaufania społecznego w Polsce jest bardzo niski. Potwierdzają to systematyczne badania europejskie oraz prowadzone w Polsce. Tylko około 15% Polaków powyżej 16. roku życia uważa, że innym ludziom można w zasadzie ufać i że starają się oni być pomocni w relacjach międzyludzkich, a ¼ badanych osób wierzy w ich dobre intencje¹. Wynik ten sytuuje nas na końcowych miejscach spośród krajów europejskich. I choć zaufanie nie jest jedynym czynnikiem decydującym o zaangażowaniu się ludzi w sprawy publiczne, to trudno myśleć o współpracy w działaniach na rzecz integracji społecznej, jeśli zdecydowana większość ludzi zakłada, że inni chcą ich oszukać.

Szkoła jest chyba najbardziej naturalnym miejscem do podejmowania działań na rzecz budowania umiejętności empatii i zaufania w relacjach międzyludzkich. Mimo to trudno powiedzieć, że jest jednocześnie miejscem, które może być wskazywane jako wzór w tej kwestii. Z naszych doświadczeń wyniesionych ze spotkań z setkami nauczycieli wynika, że poziom strachu, nieufności i rywalizacji w zespołach nauczycielskich jest nie niższy niż w całości społeczeństwa. Spowodowane jest to różnymi czynnikami, jednak niezależnie od nich, na pewno nie sprzyja to budowaniu bezpiecznych relacji między uczniami. To po prostu kwestia wiarygodności – wartości deklaracyjne są przez uczniów błyskawicznie wyczuwane i wprowadzane do ich strategii przetrwania w szkole.

Dlatego budowanie zespołu uczniowskiego powinno być kolejnym krokiem, następstwem funkcjonowania bezpiecznej kooperacji pomiędzy nauczycielami. Są to procesy wzajemnie się uzupełniające. Jeśli nauczyciele potrafią, chcą i mogą otwarcie mówić między sobą o tym, co się im nie udaje w ich pracy i wspólnie poszukują skutecznych rozwiązań, to mają też zdolność do budowania przestrzeni do otwartej, bezpiecznej rozmowy między uczniami o trudnych dla nich sprawach, związanych z relacjami rówieśniczymi. Otwarta rozmowa nastawiona na bezpieczne ukazywanie różnic i po-

¹ Diagnoza społeczna 2015

dobierstw wynikających z kulturowych, społecznych, ekonomicznych, etnicznych, narodowościowych czy seksualnych przestank, może stać się fundamentem akceptacji różnorodności i traktowania jej jako podstawowej wartości interesującego życia.

Umiejętność zaufania drugiemu człowiekowi jest pochodną wiarygodności, a ta wynika ze społecznej oceny jego postępowania. Jeśli nasze postępowanie dostarcza innym informacji, że można nam zaufać, łatwiej jest zmotywować innych do działania. Zaufanie sprzyja podejmowaniu ryzyka w relacjach między ludźmi, a co za tym idzie – osiągnięciu celów. Człowiek pozbawiony strachu przed odrzuceniem lub wyśmianiem dużo pewniej rozpoczyna działanie, ponieważ nie obawia się popełnienia błędu. Jest on przecież organicznie wpisany w nasze życie i stanowi istotny czynnik edukacyjny i rozwojowy. Dlatego tak ważne jest, aby młody człowiek wchodzący do grupy klasowej mógł bezpiecznie budować swoją wartość i wiarygodność w zróżnicowanej kulturowo klasie.





MATERIAŁY DO PRACY Z UCZNIAMI

Spacer z zamkniętymi oczami²

Uczniowie wykonują ćwiczenie w parach, na przemian przyjmując rolę „prowadzących” i „prowadzonych”. Osoba prowadzona zamyka oczy, a przewodnik prowadzi ją – kieruje nią, ograniczając się jedynie do wypowiadania jej imienia, nie dotykając jej ani nie wydając żadnych słownych instrukcji. W przypadku zagrożenia prowadzący może użyć polecenia „Stop”. Po kilku minutach uczniowie zamieniają się rolami. Osoba prowadzona staje się prowadzącą.

Nauczyciel obserwuje, czy reguły są przez uczniów przestrzegane w trakcie gry oraz interweniuje w sytuacji zagrożenia czyjegoś bezpieczeństwa. Warto zapewnić odpowiednią przestrzeń dla przeprowadzenia gry, wychodząc np. na kilka minut z uczniami na korytarz szkolny lub boisko.

Pytania do uczniów po grze:

- Jak czuliśmy się w roli przewodnika?
- Jak czuliśmy się w roli osoby oprowadzanej?
- W której roli czuliśmy się swobodniej?
- Jaką przestrzeń zbadaliśmy, spacerując z zamkniętymi oczami?
- Jakie ryzyko podejmowaliśmy?
- Czy nasze zaufanie do partnerów zwiększyło się czy zmniejszyło? Dlaczego?
- W jaki sposób doświadczenie z ćwiczenia odnieść możemy do naszych klasowych relacji?
- Jakie zasady obowiązywały w trakcie ćwiczenia? Jakie ryzyko niosło ewentualne ich złamanie?

Prowadzący podsumowuje grę, podkreślając znaczenie zaufania i zasad dla bezpieczeństwa w relacjach międzyludzkich. Warto też porozmawiać z uczniami o rolach społecznych. Każdy uczeń powinien w szkole doświadczyć bycia liderem i osobą kierowaną. Co jest szczególnie istotne w pełnieniu obu tych ról?

² Kat Koppet, Techniki teatru i improwizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002. Adaptacja: A. Suhak

KULTUR A



BEZPIECZNA
RÓŻNORODNOŚĆ
NA WARMII I MAZURACH



KULTURA



ultura to wyuczony język, wartości, wierzenia, tradycja i obyczaje wspólne dla grupy ludzi” – jest to jedna z kilkuset definicji, wyjaśniających znaczenie tego terminu, jednak kluczowe w niej jest to, że nie odnosi się ona tylko do narodowościowych czy etnicznych źródeł. Z odmiennymi kulturami możemy się spotkać także w grupie jednonarodowej. Różnice wynikać mogą z przynależności do grupy społecznej, religijnej, a także z racji przynależności np. do grupy osób o odmiennej orientacji seksualnej. Wszystkie te grupy mogą się identyfikować z jedną narodowością, mimo że różnice w wyznawanych wartościach, stylu życia itp. są między nimi zasadnicze. Niektórzy socjologowie nazywają różne grupy w ramach jednej dużej subkulturami. Są między nimi duże różnice w zachowaniu, sposobach porozumiewania się, pojmowaniu tego, co ważne w życiu itd. Jednak mało jest ludzi, którzy nie potrafią nazwać swojej przynależności narodowej. Może ona istnieć w ramach tzw. narodu politycznego i nie musi mieć charakteru dominującego oraz wpisywać się w szeroko pojętą kulturę danego kraju. Możemy przecież mówić o polskich Żydach, Niemcach, Ukraińcach itd. Mimo odmienności kulturowej wpisują się oni w pewien szerszy kod kulturowy, wynikający z wieków wspólnej egzystencji na danym obszarze i przynajmniej częściowo ze wspólnoty losów. Możemy też wyraźnie zauważyć, jak kultura polska zmieniała się pod wpływem oddziaływania kultur mniejszościowych – czy to na poziomie języka, czy np. kuchni.

Rozwój społeczeństw możliwy jest tylko w sytuacji, kiedy jest możliwe przenikanie kultur. Bez wymiany myśli i kooperacji między różnymi kulturami brakuje bodźców do podejmowania prób zmieniania rzeczywistości. Ludzie starają się kultywować i powielać utrwalone tradycją zachowania i sposoby działania. Kiedy jednak w jakiś sposób informacja o tym, że można coś robić inaczej (np. szybciej lub dokładniej) dostanie się do zamkniętego świata, traktowana jest jako zagrożenie, które może wywrócić znany porządek. Im furtka do przenikania kultur jest szersza, tym łatwiej o ewolucyjny, bezpieczny rozwój.

Spotkanie z innym, różniącym się od nas może być dla nas fascynującą przygodą i impulsem do budowania siebie. Jest jednak podstawowy warunek, aby takie spotkanie było bezpieczne i wartościowe. Jest nim rozumienie kultury własnej. Jeśli jestem w stanie docenić osiągnięcia własnej kultury i mam poczucie jej wartości oraz dumy z przynależności do niej, będę w stanie zainteresować się odmiennymi od moich przekonaniami i pomyśleć: „Różnimy się, ale to jest właśnie interesujące”. Podobieństwa między ludźmi umożliwiają tylko dość powierzchowny kontakt, natomiast różnice powodują, że świat staje się interesujący. Przecież nie po to jeździmy do innych krajów, aby zobaczyć to, co doskonale znamy ze swojego otoczenia. Choć w pewnych aspektach życia tak się niestety dzieje, że w różnych kulturowo miejscach spotykamy ludzi bardzo podobnych do nas. Jest to cena globalizacji, która buduje kulturę, sprowadzając ją do wymiaru „pop”. Jej istnienie osłabia trochę naszą niepewność w spotkaniu z innym, jednak ogranicza też możliwość jego pełnego poznania.

Rozumienie i umiejętność zdefiniowania własnej kultury pozwala nam mierzyć ją i porównywać z innymi kulturami. Stwarza to szanse na odchodzenie od postaw etnocentrycznych, a zbliżenia się do podejścia etnorelatywistycznego, które sprzyja unikaniu negatywnej stereotypizacji i uprzedzeń wobec innych.

Kompetencje międzykulturowe są we współczesnym, otwartym ale i pełnym zagrożeń świecie absolutnie niezbędne dla bezpiecznego poruszania się po nim i zaspokajanie własnych potrzeb. Mimo że wobec negatywnych zjawisk, jakie zachodzą w współczesnym świecie (konflikty zbrojne, terroryzm, migracje w skali dotychczas nieznanej, problemy ekonomiczne) jesteśmy właśnie w okresie redefiniowania pojęcia multikulturalizmu, nie zmienia to faktu, że procesu kulturowego różnicowania się społeczeństw nie da się w dłuższej perspektywie zatrzymać. Stajemy dziś przed koniecznością nadania wielokulturowości nowego wymiaru. Nie chodzi dziś o tylko o to, jak wszelkim mniejszościom zapewnić prawa zachowania tożsamości kulturowej, a raczej o zbudowanie mechanizmów bezpiecznego, prawdziwego spotykania się różnych kultur – nie w restauracji z egzotyczną dla nas kuchnią, ale np. u siebie w domu. Tylko takie spotkanie buduje zaufanie, gdyż stanowi prawdziwe bycie razem, a nie obok siebie. Historia polsko-żydowskiego współżycia pokazuje, w jak powierzchownych wymiarach znaliśmy naszych odwiecznych sąsiadów, co powoduje, że dziś zupełnie inaczej pamiętamy naszą przenikającą się historię obu narodów.

Polska szkoła nie jest jak do tej pory narodowościowo i etnicznie zróżnicowana. Nie jest również na takie zróżnicowanie przygotowana. Nie chodzi tylko o materialne aspekty pracy z dziećmi odmiennymi kulturowo. Spotkania z nauczycielami – szczególnie z mniejszych miejscowości, choć nie tylko – pokazują, że poziom obaw przed spotkaniem z innym jest bardzo wysoki, a jeśli do niego już dochodzi, to z trudem radzą sobie oni z problemami, jakie się pojawiają w relacjach. Jeśli obecność w klasie ucznia odmiennego kulturowo jest trwała, natychmiast pojawiają się w strategiach szkolnych tendencje asymilacyjne, co najczęściej prowadzi do traumatycznego obniżenia poczucia własnej wartości dziecka. Poznanie potrzeb takiego dziecka wymaga dużej pracy ze strony nauczyciela, co w kontekście programowych i administracyjnych wymagań jest dla niego bardzo trudne. Nauczyciele nie mają też przygotowania metodycznego do pracy w grupie wielokulturowej, a jeśli już je zdobędą, ograniczenia wynikające z kultury organizacyjnej polskiej szkoły nie zawsze pozwalają im je zastosować w praktyce.

Skuteczne i bezpieczne uczenie się w grupie zróżnicowanej kulturowo wymaga stworzenia sytuacji, w której uczniowie:

1. Zależą od siebie
2. Mają wspólny cel
3. Posiadają równy status
4. Mają okazję do nieformalnych kontaktów interpersonalnych
5. Kontaktują się z wieloma członkami grupy obcej
6. Rozumieją i akceptują społeczne normy równości

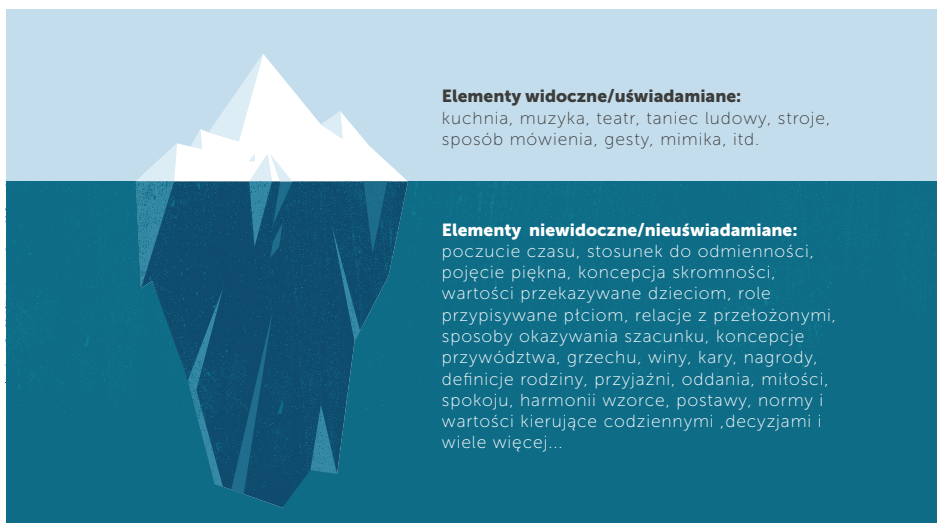
Spełnienie tych warunków wymaga głębokiej dyskusji w zespole nauczycielskim, a także rozmowy z rodzicami oraz w zespołach klasowych. Tylko powszechna szkolna refleksja i uwspólnienie wartości umożliwi bezpieczne i efektywne spotkanie się różnych kultur w szkole.



MATERIAŁY DO PRACY Z UCZNIAMI

Kultura. Koncepcja kultury jako góry lodowej

Narysuj na dużej karcie papieru lub na tablicy kontur góry lodowej i zaznacz na niej poziom morza. Podaj definicję kultury i wyjaśnij, że składają się na nią elementy widoczne i niewidoczne. Odwołując się do przykładu kultury polskiej, poproś uczniów, aby w parach zastanowili się, co w niej jest widoczne dla wszystkich, a co można zobaczyć dopiero po głębszym jej poznaniu. Rozdaj parom kolorowe karteczki i poproś, aby zapisali na każdej jeden element kultury. Następnie niech przykleją je na narysowanej górze lodowej. Porozmawiajcie o trafności wyboru miejsca – nad poziomem wody czy pod nim. Wyjaśnij, że tak jest w przypadku każdej kultury i tylko niektóre (jest ich relatywnie niewiele) jej aspekty wystają ponad powierzchnię wody, a zatem są one widoczne dla innych. Żeby poznać inne aspekty kultury, trzeba podjąć wysiłek „zanurkowania” i odkrycia tego, powoduje, że ludzie zachowują się w taki, a nie inny sposób.



Na zakończenie porozmawiaj z uczniami na temat ich spotkań z przedstawicielami innych kultur. Co ich dziwiło, było niezrozumiałe i budziło negatywne oceny? A co inni niekoniecznie rozumieli w naszym zachowaniu. Od czego to zależy i co można konkretnie zrobić, aby takie spotkanie było naprawdę wzbogacające. **Jakie korzyści mogą wynikać z różnic kulturowych?**

STEREO
TYPUPR
ZEDZEN
IEDYSK
RYM I NA
CJA



BEZPIECZNA
RÓŻNORODNOŚĆ
NA WARMII I MAZURACH



STEREOTYP, UPRZEDZENIE, DISKRYMINACJA



trakcie wielogodzinnej podróży pociągiem między pasażerami w przedziale toczyła się rozmowa, jakich wiele w takich sytuacjach. Jedna z uczestniczek rozmowy nawiązała do swoich korzeni, miejsca pochodzenia.

- To pani jest Ukrainką?

- Tak.

- A nie wygląda pani!

(Historia opowiedziana przez uczestniczkę warsztatów)

Brak wrażliwości? Wiedzy? Jakieś osobiste doświadczenia lub przekaz potoczny? Zwykła głupota? Co zdecydowało, że ktoś pozwolił sobie na stwierdzenie, które samo w sobie pozbawia człowieka poczucia równoprawności w relacji, kwalifikuje nas do grupy, którą z zasady uważa za inną i gorszą? Jak by się poczuł autor tych słów, gdyby ktoś pozwolił sobie na uwagę, że nie wygląda jak Polak? Jak wyglądają Ukraińcy, Polacy, Niemcy, Syryjczycy itd.? Skąd się biorą próby przedstawiania innych jako jednorodnych i niebezpiecznych? Być może istnienie takich grup pozwala ludziom łatwiej budować własną wspólnotę. Jeśli rozpoznamy obcego, żyjącego inaczej, według innych wartości, łatwiej w opozycji do niego zdefiniować nam własną odrębność, łatwiej się rozpoznać, a w świecie pełnym zagrożeń i strachu ma to znaczenie. Mimo że każda

wspólnota jest różnorodna, to istnienie obcych, innych pozwala nam przechodzić nad tą różnorodnością dość powierzchownie. Odwraca bowiem naszą uwagę od granic, jakie w każdej wspólnocie wyznacza status materialny, wykształcenie, zawód, miejsce zamieszkania, wyznanie itp. Są to granice w zasadzie nieprzekraczalne, uniemożliwiają one obywatelską kooperację. Obcy pozwala nam czuć się bardziej razem, niż naprawdę jesteśmy. Można odnieść wręcz wrażenie, że czasami – szczególnie w dużych skupiskach miejskich – istnienie obcych i obawy przed nimi są jedynym spoiwem wspólnot, szczególnie w tzw. grodzonych osiedlach. Podstawową motywacją ludzi chcących tam zamieszkać jest przecież dążenie do trzymania się z daleka od obcych, innych, niewypełniających standardów dla nich istotnych np. statusu wynikającego z dochodów, wykształcenia, pochodzenia klasowego, etnicznego czy narodowego.

Wszyscy obcy są do siebie podobni. Postrzegamy ich jako jednorodnych, ponieważ ich nie znamy. Rzadko widzimy ich na żywo. Ich obraz budujemy na podstawie relacji medialnych, krótkich spotkań. Ten obraz to stereotyp, czyli nastawienie umysłowe polegające na przekonaniu, że wszyscy członkowie jakiejś grupy społecznej (klasowej, etnicznej, narodowej itp.) charakteryzują się właściwościami zaobserwowanymi u jednego czy kilku z nich.

Doskonale wiemy i często podkreślamy, że podstawowym sposobem oślabiania stereotypów jest poznanie osoby przynależnej do stereotypizowanej grupy i dostrzeżenie jej perspektywy postrzegania świata. Ponieważ wymaga to jednak specjalnego wysiłku, czasu, zaangażowania, rzadko udaje nam się do takiej sytuacji świadomie doprowadzić. A to prowadzi do poważnych konsekwencji osobistych, społecznych lub nawet ekonomicznych. Każdy z nas był w życiu w sytuacji, w której został niesprawiedliwie lub pochopnie oceniony na podstawie jakichś błędnie przyjętych założeń, co do naszych cech. Nauczyciel musi liczyć się z takim osądem w ciągu całej swojej pracy, czy to ze strony zwierzchników, współpracowników, czy to ze strony uczniów lub ich rodziców. Uczeń niewspółmiernie częściej spotyka się ze tego typu ocenami i co więcej, nie ma jeszcze dostatecznie ukształtowanych mechanizmów obronnych, które pozwalają racjonalizować i neutralizować pochopne i niesprawiedliwe przypisywanie mu niekorzystnych cech. Często też nie jest w stanie uzyskać w szkole i w domu rodzinnym wystarczającego dla siebie wsparcia. Może to prowadzić do dyskryminacji, wykluczenia, a często do tragedii w sytuacji, w której młody człowiek nie widzi innego wyjścia niż odebranie sobie życia. Rzeczywistość dostarcza nam dosyć takich przykładów.

Można przytoczyć wiele szkolnych sytuacji, które mogą rodzić stereotypy i uprzedzenia prowadzące do dyskryminacji. Uczennica chce wystartować w konkursie recytatorskim. W codziennym komunikowaniu się dziewczynka nieznacznie się jąka, jednak w trakcie oficjalnych występów problem ten znika. Nauczycielka obawia się, że w tej konkretnej sytuacji dziewczynka sobie nie poradzi, głośno przy wszystkich uczniach wyraża swoje wątpliwości i mimo prośb nie zgłasza jej do konkursu. Dzięki uporowi ojca uczennica startuje jednak w konkursie wbrew woli nauczycielki i zajmuje w nim II

miejsce. Ten sukces daje dziewczynie satysfakcję, buduje jej poczucie własnej wartości, jednak komplikuje znacząco dalsze relacje z nauczycielką. Doświadczenie to było dla tej uczennicy na tyle istotne, że już jako nauczycielka opowiedziała o nim innym nauczycielom w trakcie warsztatów.

Jak bardzo słowa wypowiedziane przez nauczyciela mogą wpływać na budowanie lub rujnowanie poczucia własnej wartości ucznia wie każdy, kto chodził do szkoły.

Dyskryminacja ze względu na społeczny status dziecka (lub jego rodziców) jest czymś tak powszechnym w szkole, że zabrakłoby miejsca, aby opisać setki sytuacji, które obrazują to zjawisko. Potrzeba wielkiej wrażliwości i empatii, aby ustrzec się przed własnymi ograniczeniami w postrzeganiu innych. Sprawą oczywistą jest, że reguły życia społecznego czasami boleśnie weryfikują ludzkie aspiracje. Jako nauczyciele powinniśmy jednak pamiętać o tym, że naszą rolą jest dać młodym ludziom w szkole poczucie, że w przyszłości będą umieli się z tymi regułami mierzyć i niezależnie od tego, jakie miejsce zajmą w strukturze społecznej potrafią siebie akceptować.



MATERIAŁY DO PRACY Z UCZNIAMI

Stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja

Karciany status³

- Uczestnicy losują po jednej karcie z talii kart do gry, w której znajdują się karty zarówno mocne jak i słabe
- pouczamy uczniów, że nie wolno zaglądać, kto jaką wylosował kartę
- na sygnał nauczyciela każdy uczestnik przytrzymuje sobie kartę na czole lub przyczepia ją tak, by była widoczna dla innych, sam nadal nie wie, jaką ma kartę
- informujemy uczniów, że biorą udział w dorocznym spotkaniu pracowników, członków i sympatyków klubu sportowego. Ich zadanie polega na tym, by traktować innych zgodnie ze statusem wskazywanym przez ich karty. Gdy ktoś znajdzie w zachowaniu innych jakieś wskazówki co do własnego statusu, powinien dostosować do niego swoje postępowanie
- po kilku minutach krążenia w tłumie uczestnicy formują szereg – od kart najmłodszych do najstarszych
- każdy zajmuje miejsce zgodne z przypuszczalną wartością własnej karty
- jeśli uczestników jest mniej niż 20, prosimy wszystkich, aby kolejno nazwali na głos swoje karty
- na koniec uczestnicy oglądają własne karty

25

³ Kat Koppet, Techniki teatru i improwizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002. Adaptacja: A. Suhak

W trakcie gry kilkakrotnie przypominamy uczestnikom, aby oparli się pokusie i nie podglądali kart. Dbamy również o bezpieczeństwo uczestników. Niektórzy z trudnością akceptują status, który określiła wylosowana przez nich karta. Dlatego po zakończeniu ćwiczenia przypominamy, że gra jakkolwiek odnosi się do rzeczywistych zachowań ludzi, była tylko przyczynkiem do rozmowy na temat relacji w zespole klasowym oraz skutków stereotypizacji i uprzedzeń wynikających ze statusu.

Zagadnienia do dyskusji:

- jakiego rodzaju sygnały wskazujące na nasz status mogliśmy dostrzec?
- jakie to uczucie – mieć status bardzo wysoki? Bardzo niski? Średni?
- z osobami o jakim statusie najswobodniej się nam rozmawiało?
- jakie założenia przyjmujemy w sprawie osób o różnym statusie?
- jakie uczucia wywoływali w nas ludzie zachowujący się niezgodnie z przypisanym im statusem?
- w jakiej mierze ćwiczenie to przypomina nam rzeczywiste sytuacje w naszej klasie?

Podsumowując grę, podkreślamy, że dążenie do osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej jest czymś naturalnym i bardzo motywującym. Status jednak jest bardziej związany z zachowaniem i dlatego ma charakter dynamiczny. Uczeń świetnie grający w piłkę może mieć bardzo wysoki status w swojej drużynie, a niski na lekcji matematyki. Dostrzeganie i docenianie mocnych stron każdego człowieka ułatwia budowanie relacji wzmacniających poczucie wartości każdego człowieka i przeciwdziała stereotypizacji i odrzuceniu (wykluczeniu).

P
A
M
I
E
C



BEZPIECZNA
RÓŻNORODNOŚĆ
NA WARMII I MAZURACH

Pamięć, a w zasadzie kultura pamięci jest jednym z kluczowych zjawisk organizujących wspólnotę ludzi. Nie jest zjawiskiem statycznym. Dynamika zmian w postrzeganiu przeszłości wynika przede wszystkim z ciągłej rozmowy ludzi o tym, dlaczego jakieś wydarzenie miało miejsce i jakie miało ono dla nich znaczenie. Ścieranie się stanowisk powinno doprowadzić do tworzenia jasnego obrazu przeszłości, jednak tak się nie dzieje. Jest to spowodowane tym, że w ciągłym dyskursie fakty nie mają większego znaczenia. Liczy się w zasadzie tylko to, jakie emocje lub ideały na nie nakładamy. Historycy próbują przedstawić nam przeszłość, odwołując się do tego, co według nich jest istotne. Jednak zawsze jest to tylko jakieś przybliżenie, które spotyka się z naszym pamiętaniem. A jest ono tak różne, jak miejsca z których pochodzimy, nawet jeśli znajdują się one w jednym kraju. Inaczej przecież widzą przeszłość ludzie, którzy mieszkali na Kresach Wschodnich Rzeczypospolitej, a inaczej ci, którzy dorastali w kręgu polsko-niemieckich oddziaływań. Różna jest też ich tożsamość, która jest bardziej wytworem tego, co bliskie niż tego, co odległe od naszego doświadczenia. Oczywiście wraz z rozwojem państwa narodowego różne jego agendy i instytucje próbują organizować naszą pamięć (również tę znaną z dobrej literatury), jednak wobec „płynności” obecnej rzeczywistości nawet one nie są w stanie nadać cech trwałości budowanej przez siebie strukturze

pamięci zbiorowej, mimo czasami silnego nacisku. Upadają rządy i idee, zaczyna się ponowny dyskurs na temat tego, co jest naprawdę istotne.

Ryszard Kapuściński wspominał, jak wspólnie z siostrą próbował odtworzyć, co widzieli, chodząc razem jako dzieci po rodzinnym Pińsku. Kiedy zaczęli nazywać i opisywać swoje wspomnienia z dzieciństwa, okazało się, że mimo iż byli rówieśnikami oraz patrzyli na te same sytuacje z tego samego miejsca i w tym samym czasie, pamiętają zupełnie coś innego. Dlatego ważne jest stosowanie formuły „Według mnie tak było”. Pokazuje ona z jednej strony nasze indywidualne postrzeganie zjawisk, ale z drugiej strony wyznacza też konieczność akceptacji takiej indywidualizacji. Umiejętność uznania, że ktoś widzi coś zupełnie inaczej niż my, jest fundamentem wyznaczającym jakość relacji między ludźmi w danym społeczeństwie oraz między narodami.

Kiedyś na seminarium, na którym spotkali się nauczyciele z Polski i Rosji, staraliśmy się zidentyfikować wydarzenia i symbole ważne dla obu narodów i okazało się, że żadne z przywołanych przez grupy zjawisk nie wiązało się ze sobą nawet w pośredni sposób, a co więcej – postrzegaliśmy je zupełnie inaczej. Mimo wielu wieków przenikającej się historii obu narodów, każda grupa patrzyła na siebie przez pryzmat własnej pamięci i własnych uzasadnień. To też pokazuje przyczyny trudności w budowaniu tożsamości o charakterze bardziej uniwersalnym, humanistycznym np. tożsamości europejskiej. Coś, co legło u podłoża rozwoju cywilizacyjnego Europy, ciągle przykrywane jest przez narodowe historie.

Pamięć indywidualna jest organizatorem naszej tożsamości. Nosimy w sobie wspomnienia chwaty lub niezbyt chwalebnych zachowań naszych przodków, i one wyznaczają naszą osobową wartość i sposób reagowania na opinie innych o nas. Podobnie jest ze zbiorowym myśleniem o nas jako narodzie i społeczeństwem, choć bardzo różnimy się w poglądach na temat miejsc, wydarzeń, osób, które nas określają i odróżniają od innych narodów. One też mają swoje miejsca pamięci, które ustanawiają ich odrębność. Dobrze, jeśli istnieje otwartość na rozmowę o tym.



MATERIAŁY DO PRACY Z UCZNIAMI

Pamięć i tożsamość

Historia mojego imienia⁴

- każdy uczeń grupy opowiada historię swojego imienia
- uczestników informujemy, że mogą wedle uznania opowiedzieć historię swojego imienia, nazwiska lub przezwiska, pseudonimu
- dopuszczamy historie zmyślane – to ułatwienie dla tych, którzy nie chcą opowiedzieć prawdziwej historii lub nie mają nic do opowiedzenia. Jeżeli ktoś nie będzie chciał się wypowiedzieć, możemy poprosić go, by powiedział, jak się czuje ze swoim imieniem, czy je lubi, czy zawsze tak było
- prowadzący zaczyna opowieść jako pierwszy
- każda z wypowiadających się osób wskazuje kolejnego mówcę
- czas wypowiedzi nie może przekroczyć 1 minuty (pilnujemy czasu!)

Zagadnienia do dyskusji:

- jaką wartość ma dla nas dowiadywanie się czegoś o prywatnej stronie innych ludzi?
- czy opowiadanie historii imienia pozwoliło nam dowiedzieć się o samych sobie czegoś nowego?
- czego dowiedzieliśmy się o całej grupie?
- czy w wyniku ćwiczenia zmieniły jakieś nasze odczucia?
- jakie skutki przyniosło nam wystuchanie osobistych historii innych?
- jakie uczucia wywołuje w nas opowiadanie innym swych osobistych historii?
- jak osobisty kontakt – znajomość wpływa na nasze widzenie innych osób? Jakże to ma znaczenie?
- jaki może być związek pomiędzy historią imienia a naszym poczuciem odrębności i przynależności?

W podsumowaniu zwracamy uwagę na różnorodność motywów wyboru imion. Należy podkreślić różnice, które pokazują, że każdy z nas – mimo że możemy być przypisani do konkretnej kultury narodowej – nosi też w sobie indywidualne wyznaczniki, będące skutkiem różnic w historiach naszych rodzin, miejsc, z których się one wywodzą i wartości, jakie są z nimi związane.

⁴ Kat Koppet, Techniki teatru i improwizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002. Adaptacja: A. Suhak



BEZPIĘCZNA
RÓŻNORODNOŚĆ
NA WARMII I MAZURACH

Ideologia, światopogląd lub prąd polityczny zawierający zespół uprzedzeń, uzasadniających wrogą postawę wobec Żydów. Związany głównie z formowaniem się koncepcji nacjonalizmu i totalitaryzmu, bazował na tradycji antyjudazmu. Czasem odwoływał się do rasizmu (...). W szerszym znaczeniu – określenie nastawień społecznych objawiających się światopoglądem, w którym ważną rolę odgrywa wroga postawa, agresja słowna lub fizyczna, nieprzychylnie sądy uogólniające i uprzedzenia wobec Żydów oraz uzasadnienia takich postaw przestankami religijnymi, narodowymi, rasistowskimi, politycznymi bądź ekonomicznymi”.⁵

Antyjudazm, który stał się bazą dla współczesnego antysemityzmu wynikał przede wszystkim z rywalizacji dwóch monoteistycznych religii. Od prostych konstrukcji – jak odpowiedzialność Żydów za śmierć Jezusa do dość skomplikowanego zagadnienia, jakim jest teoria wybraństwa – temat który i dziś jest cały czas dyskutowany. Chrześcijaństwo wraz ze wzrostem swoich wpływów ograniczało prawa Żydów (kara za „bogobójstwo”). Sprzyjały temu zarówno religijne uniesienie w okresie wypraw krzyżowych, jak i niezrozumiałe zjawiska np. epidemie, za które obwiniano Żydów. Ponieważ żyli oni w diasporze i byli zawsze w mniejszości, w obronie swojej tożsamości

⁵ A. Cota, Żyd – wróg odwieczny. Antysemityzm w Polsce i jego źródła, Warszawa 2012

odrzucał akulturację, co w rezultacie jeszcze pogłębiało nieufność i mity na ich temat. Legenda krwi i wiecznego Żyda, które były źródłem mordów i prześladowań Żydów, stały się trwałą podwaliną późniejszego antysemityzmu. W niektórych regionach Polski wiara w to, że Żydzi mordowali chrześcijańskie dzieci jest żywa do dziś. Wizerunek Żyda w średniowieczu opierał się o powstałe wówczas stereotypy: przeświadczenie, że wyznawcy judaizmu są równo rozproszeni po świecie, postrzeganie ich jako jednolitej grupy. Żyd był zawsze traktowany jako obcy, niezależnie od tego jak długo zamieszkiwał dane państwo. Jego obraz powstawał w oderwaniu od kontaktów z nim. XIX wiek wraz z powstawaniem nowoczesnego państwa liberalnego przyniósł formalne odrzucenie odwiecznych przesądów. Żydzi zostali zrównani w prawach, co paradoksalnie przyniosło zupełnie inne uzasadnienia dla antyżydowskich fobii. Nawet konwersja na chrześcijaństwo nie zmieniała nieufności większościowego otoczenia, wpisującego ją w spiskową teorię o nieczystych zamiarach Żydów wobec świata. Prawa obywatelskie, które otrzymali Żydzi, tylko ułatwić im mogły realizację tych zamiarów.

Rozwój kapitalizmu i konfliktów społecznych wzmacniał nastawienie antyżydowskie ze względu na rolę Żydów w finansowaniu polityki rządów europejskich. Wystąpienia przeciwko państwu zaczęły nabierać cech antysemitycznych. Rozwój tendencji antysemitycznych znalazł szybko uzasadnienie w teoriach rasowych i przeniesieniu teorii Darwina do świata ludzi. W Polsce grunt pod nowoczesny antysemityzm położyli pozytywści, widząc w Żydach grupę jednorodną i groźną politycznie oraz prawica nacjonalistyczna z Dmowskim na czele, który odwołując się do darwinizmu społecznego, widział w polskich Żydach silnego konkurenta na polu ekonomicznym i politycznym. W ten sposób tradycyjny antysemityzm wyniesiony z antyjudajizmu połączony z narodowym myśleniem o państwie, trafił w Polsce na podatny grunt, prowadząc do antyżydowskich wystąpień i ograniczeń ich praw w odrodzonej Polsce. Nie przybrało to takich wymiarów jak w III Rzeszy, ale wpłynęło istotnie na nasze postawy wobec żydowskich współobywateli w trakcie Zagłady i po niej.

Autentyczna polsko-polska dyskusja o roli Żydów w naszej historii i wzajemnych relacjach zaczęła się dopiero od przełomu 1989 r. Wyzwała ona skrajne emocje i nie zawsze pokrywa się z politycznymi podziałami. Barykady są jednak wysokie i za wcześniej jeszcze, by stwierdzić, że pamięć o trudnej przeszłości została chociaż trochę przyswojona. Z jednej strony „Żydokomuna” wyjaśniająca wszystko, z drugiej „żydowskie złoto” i strach przed roszczeniami. Sprawiedliwi, ratujący Żydów są cały czas bohaterami nieoczywistymi, choć instrumentalnie wykorzystywanymi w politycznym dyskursie. Ciągłe nie potrafimy zmierzyć się całkiem otwarcie z moralnymi dylematami, wynikającymi z naszych postaw i uczynków (dobrych i złych) wobec odwiecznych sąsiadów. Silnym wstrząsem była książka Tomasza Grossa o zbrodni w Jedwabnem. Mimo tendencji części opinii publicznej do odrzucenia w całości tezy historyka i negacji opisanych wydarzeń, praca ta otworzyła furtkę do oczyszczenia atmosfery dyskusji z oparów emocji i znacząco zwiększyła możliwości poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania.

Mimo że mniejszość żydowska w Polsce jest dziś śladowa, antysemityzm jest w życiu publicznym ciągle obecny i stanowi istotny problem w budowaniu zaufania. Wyraża się on przede wszystkim w stawianiu fałszywych, stereotypowych zarzutów o światowym spisku Żydów lub o Żydach sprawujących kontrolę nad mediami, gospodarką, rządem lub innymi instytucjami społecznymi. Oskarża się Żydów jako naród za to, że są odpowiedzialni za prawdziwe lub domniemane złe czyny popełniane przez pojedynczych Żydów lub pojedyncze żydowskie grupy albo nawet za działania popełnione przez nie-Żydów. Często neguje się Holokaust i oskarża Żydów jako naród lub Izrael jako państwo, że to oni go wymyślili lub celowo go wyolbrzymiają. Oskarża się też żydowskich obywateli o to, że są bardziej lojalni w stosunku do Izraela lub domniemyanych priorytetów Żydów na całym świecie niż wobec interesów ich własnych narodów. Również ocena polityki rządu Izraela ma często podłoże antysemityczne.

Szkola i poszczególni nauczyciele mogą w znacznym stopniu przyczynić się do osłabiania zjawiska antysemityzmu, wpisując do swoich programów zagadnienia z zakresu edukacji o Holokauście. Zjawisko współczesnego antysemityzmu można też omawiać na lekcjach edukacji obywatelskiej w powiązaniu z zagadnieniem praw człowieka lub edukacji międzykulturowej, choć trzeba pamiętać, że istnienie antysemityzmu nie zawsze powiązane jest z realną obecnością Żydów. Można też podejmować spontaniczne działania wywołane konkretnymi przejawami antysemityzmu, np. usuwanie przez młodzież antysemitycznych lub rasistowskich symboli z przestrzeni publicznej.



fot. Aleksander Suhak

Uczeń, który kończy szkołę, powinien potrafić rozpoznawać i odrzucać antysemityczne stereotypy i antysemityczny sposób myślenia zakorzeniony w języku, mediach, społeczeństwie i kulturze, a także w ideologiach ekstremistycznych.



MATERIAŁY DO PRACY Z UCZNIAMI

Antysemityzm

Identyfikacja stereotypu

Postać umieszczona na witrynie kojarzy mi się z ?

Przynajmniej dwie propozycje skojarzeń od każdego ucznia. Powiedz, że chodzi nie tylko o identyfikację przynależności narodowej postaci, ale również o cechy, jakie przypisuje jej ilustracja. Zapisujemy skojarzenia na dużym arkuszu papieru. Krótka dyskusja

1. Badanie związku pomiędzy obrazem a rzeczywistością – kontekst historyczny.

Czy to prawda, że Żydzi tradycyjnie wykonywali zawody związane z pieniędzmi (lichwa, handel, bankowość)?

Wytlumacz krótko istotne okoliczności historyczne.

Czy postać z ilustracji może reprezentować ogół Żydów?



fol. Aleksander Suhak

2. Badanie procesu myślowego, który wpływa na wzmocnienie stereotypu – wyjaśnienie psychologiczne.

Jakie procesy myślowe i cechy myślenia stereotypowego, o których się dowiedziałeś/-łaś, mogą wyjaśnić ten stereotyp?

Dyskusja nad skutkami wykorzystania postaci żydowskiego kupca.

- czy ilustracja ma charakter neutralny?
- z czym kojarzy nam się lombard?
- jakie skutki w postrzeganiu innych może przynieść takie wykorzystywanie wizerunku przedstawiciela innej narodowości?

Rasizm w potocznym rozumieniu to pogląd mówiący, że ktoś czuje się lepszemu od innej osoby z powodu przynależności do określonej „rasy”. Pojęcie rasizmu rozumiemy także jako używanie obraźliwych słów, czy też formę agresywnych zachowań względem ludzi uznawanych przez rasistów za „rasy niższe”. Ludzie o poglądach rasistowskich dostosowują swoją ideologię do kultury, historii oraz kraju. Rasiści często rozróżniają rasy, bazując na cechach fizycznych, takich jak kolor skóry. Definiują rasę jako grupę ludzi o tym samym pochodzeniu i nie przyjmują do wiadomości tego, że nie ma różnic między tzw. rasami. Pojęcie „rasy” jest wyobrażone i nie ma żadnych podstaw naukowych. Przede wszystkim teorie rasowe zostały obalone na gruncie biologii, gdzie nie ma dowodu na istnienie różnych „ras”. Współczesna biologia wyszczególnia tylko jedną rasę – ludzką. Biolodzy twierdzą, że różnice między osobami tej samej „rasy” mogą być większe niż między przedstawicielami dwóch różnych „ras”. Wybitny badacz pojęcia „rasy” i rasizmu prof. Paul Gilroy twierdzi, że ludzki ośrodek zmysłów musiał zostać wychowany do tego, by dostrzegać różnice rasowe. „Rasa” nie jest wrodzona, ale wyuczona. Społeczne konstruowanie „rasy” jest opisywane w licznych publikacjach jako „urasowanie” lub tzw. formacja rasowa. Współcześni socjologowie osiągnęli konsensus w rozumieniu „rasy”. Nie jest ona postrzegana jako element biologicznej klasyfikacji, lecz jest społecznie konstruowanym sposobem różnicowania istot ludzkich.

Mimo iż z punktu widzenia nauki rasizm jest zespołem poglądów bezpodstawnych, rasiści starają się wspierać swoje założenia za pomocą danych naukowych lub raczej pseudonaukowych. Argumenty rasistów można podzielić na trzy grupy: genetyczne, psychologiczne oraz historyczne. Tego typu poglądy sformułował jako pierwszy Houston Stewart Chamberlain w swojej pseudonaukowej pracy „Podstawy XIX wieku” w 1899 roku. Jego koncepcje zostały później wykorzystane przez nazistów (m.in. przez Alfreda Rosenberga) do stworzenia systemu dyskryminacji rasowej funkcjonującego w III Rzeszy. Koncepcje rasistowskie zostały ostatecznie skompromitowane po upadku nazizmu. W drugiej połowie XX wieku rasizm przetrwał jako część ideologii ugrupowań ekstremistycznych.

Rasizm można także próbować opisać przez pryzmat form jego występowania. Tym sposobem może być on formą subkultury. Wtedy jest wyrażany przeważnie w sposób agresywny i ostantacyjny. Innym razem rasizm przyjmuje formę radykalnego projektu politycznego. Jest wtedy elementem światopoglądu odrzucającego takie wartości jak

tolerancja i demokracja. Rasizm występuje też jako część ponadnarodowej kultury popularnej. W tej formie nie mamy odwołań do ideologii np. nacjonalizmu. Jest to element klasyfikowania rzeczywistości, inaczej mówiąc – stereotypizacji.

Nie sposób zdefiniować nacjonalizmu bez odpowiedzi na pytanie, czym jest „naród”. Definicji jest wiele. Jedna z nich mówi, że „naród” jest zbiorowością ludzi wyróżniającą się wspólną świadomością, stanowi wspólnotę idei. Pierwszym warunkiem jego ukształtowania jest istnienie jednej lub wielu ideologii narodowych, których celem jest mobilizacja populacji uznanej za naród do obrony jego interesów. Poczucie narodowej tożsamości jest różnie interpretowane. Jego nasilenie i rozwój w społeczeństwach współczesnych zależy w znacznym stopniu od indywidualnych doświadczeń, wychowania czy poglądów na życie. Naród to wyobrażona wspólnota polityczna. Członkowie nawet najmniej licznego narodu nigdy bowiem nie znają większości swych rodaków, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty. Naród oparty jest na wspólnych korzeniach, historii i terytorium. Narody są tworam i umownymi. Nowoczesna koncepcja narodów pochodzi z XIX wieku. Nacjonalizm nie ma racji bytu bez narodu.

Ideolodzy nacjonalizmu twierdzą, że więzi narodowe są ważniejsze od wszystkich innych (także takich jak np. rodzina czy przyjaźń). Szeroko pojmowany interes własnego narodu jest nadrzędny wobec interesu jednostek, społeczności regionalnych czy też grup społecznych. Nacjonalizm uznaje zwykle przedstawicieli narodu za lepszych od innych. Przez to często nierozdzielnie związany jest z pojęciem szowinizmu i ksenofobii. Elementem XIX-wiecznego nacjonalizmu był czasami „darwinizm społeczny”. Zakładał on, że życiem społeczeństw rządzą te same zasady co światem przyrody. Według nacjonalistów świat jest areną walk pomiędzy narodami, z których tylko najsilniejsze mają prawo do przetrwania.

Popularny w polskim środowisku skrajnej prawicy jest nurt nacjonalistyczny zwany narodowym radykalizmem. Przez wielu badaczy jest on wiązany bezpośrednio z faszyzmem. Faszyzm to oparty na przemocy skrajnie prawicowy ruch polityczny, który realizuje się w pełni w reżymie dysponującym aparatem terroru. Rekrutuje swych zwolenników ze wszystkich grup społecznych, zwłaszcza w dobie kryzysów politycznych i ekonomicznych. Faszyzm neguje wartości demokratyczne i zakłada dyskryminację mniejszości narodowych. Faszyści wierzą w rządy silnej ręki, odrzucając tym samym demokrację parlamentarną. Podstawą faszyzmu jest nacjonalizm. Często granica między jednym a drugim jest płynna. Ideologia ta, mimo skompromitowania, przetrwała do dziś. Obecnie istnieją grupy, organizacje i partie, które można określić jako neofaszystowskie. Współczesne formy wyrażania tej ideologii są zróżnicowane: od zjawisk subkulturowych do pseudonaukowych ośrodków intelektualnych. Współczesny neofaszyzm stanowi zaprzeczenie wartości demokratycznych. W odniesieniu do „klasycznego” rozumienia ideologii faszystowskiej zmieniły się symbole oraz retoryka, jednak trzon ideologiczny jest niezmienny. Totalna jednolitość kulturowa pozostaje najważniejszym elementem składowym tej ideologii. Z pewnością można mówić o tendencjach

neofaszystowskich na polskich stadionach. Przejawia się to chociażby w niedozwolonej symbolice. Także wielu polityków związanych ze środowiskiem skrajnie prawicowych pseudokibiców, wyznaje poglądy, które powszechnie uznawane są za neofaszystowskie. Dowodem na obecność organizacji neofaszystowskich na stadionach są m.in. wspomniane wyżej flagi z symbolami neonazistowskimi, wypowiedzi na klubowych forach internetowych nawiązujące do tej ideologii oraz elementy kibicowskiej kultury obecne na koncertach organizowanych przez neofaszystów. Istnienie poglądów neofaszystowskich w kraju tak tragicznie doświadczonym przez totalitaryzm, jak Polska, wydaje się całkowicie niezrozumiałe. Mimo to faszystowska ideologia pada na podatny grunt, gdy tylko dociera na trybuny stadionów w naszym kraju. Należy podkreślić, iż propagowanie tego typu poglądów jest zabronione przez polskie prawo, w Kodeksie karnym oraz w Konstytucji.

Wybitny filozof, prozaik i eseista Albert Camus powiedział, że *„spośród rzeczy najmniej ważnych piłka nożna jest rzeczą najważniejszą”*. Camus poświęcił futbolowi esej zatytułowany *„Ce que je dois au football”* (tłum. *„Co zawdzięczam futbolowi”*), który ukazał się w 1957 roku w tygodniku *„France Football”*. Było to tuż po otrzymaniu przez autora literackiej Nagrody Nobla. Napisał w nim m.in.: *„Prawda jest bowiem taka, że po tych wszystkich latach najróżniejszych życiowych doświadczeń mogę powiedzieć jedno: to, co na dłuższą metę wiem na temat moralności oraz obowiązków człowieka, zawdzięczam sportowi”*.

Sport niesie ze sobą wartości społeczne. Futbol to dziedzina życia, która ma zdecydowanie jednoczący charakter. Nie liczą się w nim kolor skóry, pochodzenie czy religia. To, co istotne, to umiejętności i wyniki poszczególnych zawodników czy drużyn – w przypadku poziomu profesjonalnego. Na poziomie amatorskim piłka nożna ma wymiar przede wszystkim integracyjny. Na amatorskich boiskach liczą się wspólna pasja i radość z uprawiania sportu. Współczesna piłka nożna jest skomplikowanym i wielowymiarowym zjawiskiem. Często postrzegana jest, nie bez racji, jako produkt przemysłu rozrywkowego. Piłka nożna jest też istotnym elementem codziennego życia wielu ludzi. Obecnie futbol to gra, która jest nośnikiem wielokulturowości.

Globalizacja w sporcie przejawia się na wiele sposobów. Z jednej strony w formie komercjalizacji rozgrywek, zwiększenia dochodów klubów, piłkarzy i federacji czy powszechności praw telewizyjnych. Z drugiej strony na futbol w globalnym świecie należy patrzeć przez pryzmat jego ogromnej popularności. Zjawisko piłki nożnej to także różnorodność kulturowa widoczna w składach największych klubów.

W drugiej połowie XIX wieku nastąpił rozkwit futbolu w formie, w jakiej znamy go do dziś. Powstał wtedy pierwszy klub piłkarski świata – Sheffield FC (jego spadkobiercą jest Sheffield United). Jednak na początku gra nie była dostępna dla każdego. Piłkę nożną mogli uprawiać tylko ludzie z wyższych sfer. Z czasem gra zdobyła coraz więcej zwolenników na Wyspach Brytyjskich, a nieco później także na całym świecie. Futbol stawał się zjawiskiem przynależnym do kultury masowej. Na boiskach zaczęli pojawiać

się także czarnoskórzy zawodnicy. Pierwszym legendarnym zawodnikiem, grającym na najwyższym poziomie, był Andrew Watson. Był to 1857 rok. Rok później zadebiutował w barwach reprezentacji Szkocji (podczas towarzyskiego meczu z Anglią). Tym sposobem Watson został pierwszym czarnoskórym piłkarzem, który zagrał w barwach narodowych. Kolejną wybitną postacią światowego piłkarstwa był Arthur Wharton, jeden z najważniejszych czarnoskórych futbolistów w dziejach piłki nożnej. Pochodził z Ghany. Przeniósł się do Anglii w 1882 roku. Występował na pozycji bramkarza w zespole Preston North End. Kilka lat później przeniósł się do Sheffield United, gdzie do dziś jest pamiętany. Przyjęto go do futbolowej Galerii Sław w Anglii. Na początku XX wieku w Brazylii karierę zaczynał Arthur Friedenreich. Ten wybitny zawodnik na tle białych piłkarzy wyróżniał się ciemnym kolorem skóry. Ponieważ osobom czarnoskórym zakazywano wtedy gry w piłkę, przed każdym meczem smarowano twarz Arthura pudrem. Według wielu źródeł (niestety nieoficjalnych) zdobył 1329 bramek. To znaczy, że był najsukuteczniejszym graczem w historii futbolu!

Już w tamtych czasach „rasa” stanowiła problem dla wielu. Rasizm na stadionach zaczął dochodzić do głosu. Podczas rozgrywek w 1916 roku (mistrzostwa Ameryki Południowej) dziennikarze oraz działacze z Chile zażądali unieważnienia przegranego meczu z Urugwajem z powodu występu w drużynie przeciwnej dwóch ciemnoskórych zawodników. Protest na szczęście odrzucono.

Przedwojenne kluby w Polsce były miejscem, w którym realizowali się sportowo: Rosjanie, Ukraińcy, Anglicy, Austriacy, Węgrzy czy Czesi. Na osobną uwagę zasługują kluby żydowskie: Makabi, Hapoel, Jutrzenka, Gwiazda czy też Bar-Kochba. Początki futbolu w Polsce to czasy różnorodnej ligi będącej odbiciem wielokulturowości ówczesnego społeczeństwa. Futbol już wtedy łączył ludzi niezależnie od pochodzenia czy wyznawanej religii. Obecnie polska liga także jest różnorodna. Choć możemy tu mówić raczej o nowej, współczesnej wielokulturowości. Piłkarze nie wywodzą się z mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących Polskę. Ich obecność jest efektem globalnego rynku futbolowych transferów. Pierwszym czarnoskórym piłkarzem, który już w 1988 roku grał na boiskach Ekstraklasy, był Robert Mitwerandu. Pierwszy obcokrajowiec o ciemniejszej skórze w polskiej lidze pochodził z Zambii. Był to Noel Brightone. Nowych bohaterów wielokulturowości w piłce nożnej jest dużo więcej. Od 1989 roku w polskich rozgrywkach ligowych wystąpiło ponad tysiąc obcokrajowców. Osobną grupę stanowią tacy zawodnicy jak Emmanuel Olisadebe i Roger Guerreiro. Po latach gry w Polsce z czasem obaj otrzymali polskie obywatelstwo. Byli reprezentantami Polski, grali na Mistrzostwach Świata i Mistrzostwach Europy.

Współcześni piłkarze są idolami, wzorami do naśladowania. Podczas zajęć na temat walki z rasizmem, które prowadzę z młodymi ludźmi, wielokrotnie zdarzało mi się mówić o wielokulturowości właśnie przez pryzmat współczesnych idoli – piłkarzy. Nic nie działa na wyobraźnię młodych kibiców tak jak pokazanie wartości tolerancji i antyrasizmu na przykładzie składów drużyn FC Barcelona, Manchesteru United czy

Bayernu Monachium. Tym samym futbol może być idealnym narzędziem edukacyjnym. Wykorzystując znaczenie piłkarskich idoli i wielonarodową mozaikę na boisku każdego meczu klasy mistrzowskiej, warto mówić o tolerancji i wielokulturowości.

Niestety, z powodu swojej popularności futbol jest miejscem ideologicznej i politycznej rozgrywki. Walki o „rząd dusz”, w której z jednej strony stoją pozytywne wartości, z drugiej – ideolodzy promujący najbardziej skrajne poglądy polityczne. Najbardziej znanym przykładem związków świata polityki z futbolem jest konflikt zbrojny między Salvadorem a Hondurasem z 1969 roku. „Wojną futbolową” nazwał go Ryszard Kapuściński. Określenie to wywodzi się z przekonania, że powodem wybuchu wojny był przegrany przez Honduras mecz (15 czerwca 1969 roku). W rzeczywistości stosunki między państwami były napięte znacznie wcześniej. Sam mecz stał się niejako punktem kulminacyjnym fali nacjonalizmu i nienawiści rozpętywanej przez obie strony konfliktu.

Nie bez znaczenia jest tu rola mediów, które towarzyszą rozgrywkom piłkarskim. Obecnie każde słowo czy gest sportowców podlega ocenie. Media są integralną częścią widowiska sportowego. To za ich pośrednictwem wyniki piłkarskiej Ligi Mistrzów dyskutowane są wszędzie, w tym samym czasie. Dzięki temu wartości, które niesie sport, są wzmocnione poprzez powszechny przekaz medialny. Tym sposobem dochodzimy do tematu szowinistycznych wypowiedzi oraz publikacji prasowych. Mają one znaczący wpływ na ogólną atmosferę wokół zawodów sportowych. Mam na myśli wypowiedzi ludzi sportu oraz publikacje dziennikarskie, które podsycają nienawiść oraz nawołują do postaw ksenofobicznych.

Nie bez znaczenia jest też rola kibiców. Gdy jedna strona, przeważnie większościowa (w postaci kibiców gospodarzy), konfrontuje się z rywalami – mniejszościową grupą gości, rywalizacja ma miejsce nie tylko na boisku, ale także na trybunach. Powstaje podział na dwie dążące do konfliktu grupy. Takie traktowanie widowiska sportowego często bywa zarzewiem konfliktu. Współczesne zmagania sportowe przedstawiane są niekiedy jako wojna, w której pseudokibice są walczącymi ze sobą armiami. Budowanie na trybunach napięcia wokół rywalizacji sportowej podsyca podział między uczestnikami meczu. Od tego podziału do podszytej ksenofobią i rasizmem nienawiści jest tylko krok.

PYTANIA DO PRACY Z UCZNIAMI:

- Jaka lekcja płynie z historii totalitaryzmów? Czy nazizm i faszyzm to jedynie fakty historyczne, czy też przestroga, o której powinniśmy zawsze pamiętać?
- Czy elementy ideologii rasistowskiej i symbolika faszystowska są przez Ciebie dostrzegane w Twoim otoczeniu? Internet, napisy na ulicach, stadiony piłkarskie?
- Jak reagować na mowę nienawiści obecną w wypowiedziach kolegów i w publikacjach internetowych?
- Czy drużyna, której kibicujesz jest wielokulturowa? Jakie to ma dla Ciebie znaczenie? Czy różnorodność i wielonarodowość w sporcie może być inspiracją w nauczaniu o tolerancji w codziennym życiu?

- Jaka jest społeczna rola kibicowania, czy można kibicować w duchu fair-play?
Czy w sporcie jest miejsce na ideologię i politykę?
- Jak reagować na przejawy ksenofobii obecne na trybunach piłkarskich w Polsce?
Jak, jako kibice, możemy przeciwstawiać się rasizmowi w sporcie?

Ilość odnotowywanych zdarzeń motywowanych uprzedzeniami systematycznie rośnie - ponad 300 wszczętych postępowań karnych w 2012 roku, blisko 1000 w 2015 roku - w skali kraju. Może mieć to różną genezę - zarówno w postaci faktycznego wzrostu ilości zdarzeń tego rodzaju, jak i może to być wynikiem wzrostu ogólnej świadomości społecznej - zarówno wśród obywateli, którzy zgłaszają tego rodzaju zachowania, jak też większej świadomości samych ofiar. Należy również pamiętać o wzroście wiedzy funkcjonariuszy Policji z tego zakresu, będącym efektem intensywnych szkoleń.

Nie ma w polskim ustawodawstwie definicji przestępstwa z nienawiści. Zdarzenia tego rodzaju nie są również wyodrębnione w oddzielną jednostkę redakcyjną w kodeksie karnym. W prowadzonych przez Prokuraturę Generalną statystykach możemy odnaleźć informacje o postępowaniach w sprawach tych przestępstw z nienawiści, gdzie kwestia przynależności ofiary do pewnej grupy społecznej należy do znamion czynu zabronionego, czyli zawarta jest w konstrukcji przepisu karnego - np. w art. 257 kodeksu karnego, gdzie sankcjonowane są przestępstwa popełnione na szkodę grupy osób lub osoby z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznaniowej albo ze względu na jej bezwyznaniowość. Statystyki te nie obejmują więc przestępstw z nienawiści w szerszym znaczeniu, czyli czynów popełnionych przez sprawców z innych powodów, np. niepełnosprawności, orientacji seksualnej czy wieku ofiary. Nie znaczy to, że przestępstwa popełniane z takich pobudek nie są ścigane - są kwalifikowane na zasadach ogólnych, mając na uwadze rodzaj lub skutek czynu, a nie motywację sprawcy.

Przestępstwa z nienawiści należy odróżnić od tzw. incydentów z nienawiści, czyli czynów motywowanych uprzedzeniami, które nie są opisane w przepisach prawa jako przestępstwa, jednakże mogą do nich prowadzić.

Zdarzenia kryminalne, których sprawcami są nieletni, stanowią poniżej 10 % ogólnej ilości popełnianych czynów zabronionych. Jak z kolei wynika z rozmów prowadzonych z nauczycielami - uczestnikami tego projektu, w polskich szkołach nieporównywalnie częściej dochodzi do różnego rodzaju incydentów motywowanych uprzedzeniami. Jakie są wobec tego obowiązki szkoły w tym zakresie? Tę kwestię wyjaśnia obowiązująca ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich. Zgodnie z jej art. 4 § 1 „każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego (...),

ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego, Policji lub innego właściwego organu". Incydenty motywowane uprzedzeniami jak najbardziej stanowią naruszenie zasad współżycia społecznego. Z treści wymienionego przepisu jasno wynika, że w przypadku incydentów motywowanych uprzedzeniami szkoła, zarówno poinformowana przez kogokolwiek, jak też w wyniku informacji pozyskanej w związku ze swoją działalnością, w ramach swoich kompetencji może podjąć stosowne działania. Mogą one wynikać zarówno z obowiązujących w szkołach procedur, jak też są ustalane indywidualnie, w odniesieniu do konkretnej sytuacji.

Inaczej wygląda sprawa w sytuacjach zdarzenia motywowanego uprzedzeniami, które można by zakwalifikować jako czyn karalny. Dalej bowiem, w art. 4 § 2 tej samej ustawy, czytamy, że „każdy, dowiedziawszy się o popełnieniu czynu karalnego przez nieletniego, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym sąd rodzinny lub Policję”, a następnie w jego § 3: „Instytucje państwowe i organizacje społeczne, które w związku ze swą działalnością dowiedziały się o popełnieniu przez nieletniego czynu karalnego ściganego z urzędu, są obowiązane niezwłocznie zawiadomić o tym sąd rodzinny lub Policję oraz przedsięwziąć czynności niecierpiące zwłoki, aby nie dopuścić do zatarcia śladów i dowodów popełnienia czynu”. Z treści tych przepisów wynika, że w przypadku czynów karalnych motywowanych uprzedzeniami szkoła powinna ograniczyć swoje działania do poinformowania o zdarzeniu sądu rodzinnego lub Policji oraz zapobiec zatarciu śladów popełnienia czynu – inaczej niż ma to miejsce w przypadku incydentów z nienawiści, gdzie szkoła jest władna zająć się zdarzeniem kompleksowo. Dodać należy również, że w przypadku przestępstw z nienawiści popełnionych przez uczniów powyżej 17 roku życia (nie są już więc w myśl prawa nieletnimi) o zdarzeniu należy poinformować policję lub prokuraturę.

Ponadto, należy również podnieść w tym miejscu kwestię odpowiedzialności szkoły za niepoinformowanie właściwego organu o ściganym z urzędu czynie karalnym. W odniesieniu do nauczycieli można mówić co najwyżej o odpowiedzialności dyscyplinarnej, inaczej sprawa wygląda w odniesieniu do dyrektorów szkół. Różnica wynika z innego statusu prawnego – dyrektorzy szkół są bowiem, w myśl przepisów prawa karnego, funkcjonariuszami publicznymi i dlatego też mogą podlegać w takim przypadku odpowiedzialności karnej z art. 231 kodeksu karnego, który w § 1 sankcjonuje zachowanie funkcjonariusza, polegające na działaniu na szkodę interesu publicznego lub prywatnego poprzez przekroczenie swoich uprawnień lub niedopełnienie obowiązków.

Należy jednak powiedzieć, że najistotniejszą rolę w kontekście poczucia bezpieczeństwa i zmniejszenia ilości zdarzeń motywowanych uprzedzeniami odgrywają działania pozaprawne – z zakresu profilaktyki społecznej. Kluczową rolę odgrywa praca wychowawcza z uczniami, uwrażliwiająca na kwestie różnorodności, ucząca tolerancji, przygotowująca uczniów do życia w społeczeństwie zróżnicowanym nie tylko etnicznie czy wyznaniowo, ale tak naprawdę pod każdym względem, w zakresie chronionym

prawem. Jak najbardziej trzeba też pamiętać o pokazywaniu uczniom konsekwencji zachowań niezgodnych z prawem. Dobrze też jest, jeżeli w działania szkoły uda się zaangażować rodziców. To oni są często źródłem uprzedzeń prowadzących do destruktywnych zachowań w grupie rówieśniczej. Zapraszanie ich do wspierania pracy projektowej ich dzieci może mieć pozytywny wpływ również na ich zapatrywania i postawy

W każdym powiecie jest policjant, mający przygotowanie w zakresie odpowiedzialności prawnej nieletnich. Warto go zaprosić do szkoły, aby mógł porozmawiać z młodzieżą skutków prawnych czynów motywowanych uprzedzeniami.



PROCEDURY WPÓŁPRACY SZKÓŁ Z POLICJĄ W PRZYPADKU ZAISTNIENIA ZDARZENIA MOTYWOWANEGO UPRZEDZENIAM

Opracowanie: Sebastian Kajczyński

1. Zapamiętaj przebieg zdarzenia, osoby uczestniczące, możesz zapisać zapamiętane szczegóły.
2. Zadbaj o bezpieczeństwo ofiary zdarzenia.
3. Zabezpiecz ślady i dowody popełnienia czynu przed ich zatarciem lub zniszczeniem, możesz je również sfotografować. Jeżeli jest to możliwe dla właściwego ich zabezpieczenia – nie przemieszczaj ich ani nie dotykaj.
4. Poinformuj o zdarzeniu dyrektora szkoły, wspólnie dokonajcie wstępnej kwalifikacji, czy zdarzenie jest przejawem demoralizacji czy czynem karalnym lub przestępstwem.
5. Jeżeli zdarzenie jest przejawem demoralizacji – nie ma prawnego obowiązku informowania o nim Policji. Wspólnie z dyrektorem szkoły podejmij decyzję, czy zasadne jest informowanie Policji lub sądu rodzinnego o zdarzeniu. Możesz to zrobić pisemnie, kierując informację na adres jednostki Policji lub telefonicznie – w takim wypadku wystarczy kontakt z właściwym dzielnicowym.
6. Jeżeli zdarzenie stanowi czyn karalny – dyrektor szkoły ma prawny obowiązek niezwłocznego poinformowania o nim sądu rodzinnego lub Policji – najlepiej zgłaszając je telefonicznie pod numerem 997.
7. Jeżeli Twój uczeń ma ukończone 17 lat i jest sprawcą przestępstwa, dyrektor szkoły ma prawny obowiązek niezwłocznego poinformowania o nim prokuratury lub Policji – najlepiej dzwoniąc pod numer 997.
8. Jeżeli jest to wskazane okolicznościami i wagą zdarzenia oraz zachodzi możliwość ukrycia się sprawcy czynu karalnego lub przestępstwa, masz prawo do ujęcia go. W takim przypadku niezwłocznie informujesz o tym Policję telefonicznie, dzwoniąc pod numer 997.
9. W przypadku wykonania telefonu na nr 997 – wykonujesz polecenia dyżurnego jednostki Policji. W przypadku przybycia na miejsce policjantów, przekazujesz im wszelkie posiadane informacje o zdarzeniu i jego świadkach, o dowodach popełnienia czynu, o fakcie sfotografowania śladów i dowodów.
10. W przypadku ujęcia sprawcy zdarzenia, przekazujesz go policjantom.
11. Udzielasz wszelkiej pomocy policjantom przy wykonywaniu przez nich czynności służbowych w miejscu zdarzenia.



Kornelia Kurowska

W stronę bezpiecznej różnorodności – projekty szkolne

Inspiracją do działań Borussii – stowarzyszenia założonego w 1990 r. przez grupę olsztyńskich historyków, literatów, nauczycieli – było i jest odwoływanie się do wielokulturowej przeszłości regionu – specyfiki miejsca genius loci i losów jego mieszkańców. Minęło ponad ćwierć wieku od przemian w Polsce i powstania Borussii, znacząco zmieniła się nasza rzeczywistość i nasze najbliższe otoczenie, zmianie nie uległa jednak nasza misja i perspektywa spojrzenia na nasz region, wspólną historię oraz na rolę organizacji obywatelskich w inicjowaniu zmian społecznych i budowaniu kapitału społecznego na poziomie lokalnym.

Dziś coraz lepiej zdajemy sobie sprawę, że zróżnicowanie narodowościowe, wyznaniowe, społeczne i kulturowe naszego regionu to nie tylko fakt historyczny, lecz także wspólne wyzwanie, przed którym – podobnie jak inne regiony Europy – stają dziś Warmia i Mazury. Uważamy, że aby kształtować wielokulturową tożsamość mieszkańców naszego regionu, uwrażliwiać ich na odmiennność, a z wielokulturowego dziedzictwa uczynić wartość wspólną i rozwijać w oparciu o niego potencjał regionu – niezbędne są działania edukacyjne i społeczne, inicjowane wspólnie w lokalnych środowiskach przez różne podmioty. Pogłębianie wiedzy, budowanie świadomości historycznej i kulturowej, tożsamości regionalnej mieszkańców Warmii i Mazur, kształtowanie ich postaw – otwartych na spotkanie z innymi kulturami, tradycjami, wyznaniem wymaga dzisiaj nowego podejścia – partnerskiej współpracy, międzysektorowych działań na rzecz tolerancji i dialogu międzykulturowego, które docierają do różnych grup społecznych, wiekowych, zawodowych.

Wspólnie z naszymi partnerami Komendą Wojewódzką Policji w Olsztynie i TVP 3 Olsztyn zaproszenie do współpracy w projekcie „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach” skierowaliśmy do szerokiego grona odbiorców: obok przedstawicieli władz samorządowych, rządowych, organizacji mniejszości narodowych, wyznaniowych i etnicznych, środowiska III sektora, instytucji i organizacji kulturalnych i edukacyjnych głównym adresatem naszych działań w projekcie były szkoły z Warmii i Mazur – dyrektorzy i nauczyciele, którzy pełnią bardzo istotną rolę w procesie inicjowania zmian i kształtowania postaw młodego pokolenia mieszkańców Warmii i Mazur.

Wielu nauczycieli, którzy wzięli udział w naszym projekcie, podczas zajęć warsztatowych znalazło praktyczne narzędzia i wskazówki, jak w swoich środowiskach podejmować działania z zakresu edukacji międzykulturowej i antydyskryminacji.

Prezentujemy Państwu krótkie opisy 18 projektów edukacyjnych, które w ramach

projektu „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach” z powodzeniem zrealizowały szkoły z naszego regionu. Ich zakres tematyczny i formaty są bardzo różnorodne – szkoły mogły same zdecydować, jakie są najważniejsze potrzeby uczniów i ich najbliższego otoczenia oraz w jaki sposób chcą je zaspokoić, realizując projekt. Wszystkim projektom przyświecała ta sama idea – budowanie bezpiecznej różnorodności to proces złożony i wieloetapowy, wymagający działań edukacyjnych na różnych poziomach, włączający uczniów i nadający im podmiotowość, a przede wszystkim – dający im szansę spotkania i osobistego doświadczania różnorodności. Co warto podkreślić, każdy z 18 projektów zainicjowany i prowadzony przez nauczyciela-koordynatora opierał się na zaangażowaniu nie tylko samych uczestników, czyli uczniów, lecz także otoczenia szkoły. Był tym samym działaniem środowiskowym, włączającym, otwierającym szkołę na lokalne środowisko. Nierzadko szkoły zapraszały do współpracy rodziców swoich uczniów, przedstawicieli lokalnych samorządów, organizacje pozarządowe, związki mniejszości, instytucje, także osoby prywatne. Każdy z projektów był źródłem cennych doświadczeń i umiejętności dla wszystkich zaangażowanych, lecz także dostarczył im momentów przeżyć i pozytywnych emocji, które powinny towarzyszyć uczeniu się i zmianie postaw.

Mamy nadzieję, że przedstawione poniżej krótkie opisy staną się inspiracją do działań na rzecz lokalnego środowiska dla innych szkół i nauczycieli.

PROJEKTY SZKOLNE W RAMACH „BEZPIECZNEJ RÓŻNORODNOŚCI NA WARMII I MAZURACH”

Publiczne Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Bystrym (powiat giżycki)

Koordynacja: Marzena Rzeczycka

Projekt „Im więcej wiem, tym lepiej rozumiem”

Projekt składał się z 2 części: warsztatów podczas których uczniowie gimnazjum dyskutowali nad pojęciami: tolerancja, stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja. Następnie ćwiczyli swoje kompetencje społeczne, biorąc udział w grze symulacyjnej. W drugiej części wspólnie szukali wielokulturowych śladów w swojej najbliższej okolicy – prowadząc wywiady z najstarszymi mieszkańcami, sołtysami, szukając historycznych budynków. Młodzież zbierała informacje o ludności zamieszkującej wieś Bystry, Upąty, Upąty Małe, Kożuchy, Kruklin, Spytkowo do czasów II wojny światowej, ich późniejszych losach oraz o historii rodzin, które zamieszkały w tych miejscowościach po wojnie. Efektem projektu była prezentacja przygotowana przez uczniów na podstawie zebranych materiałów i zdjęć.

Zespół Szkół nr 2 im. Władysława Jagiełły w Mrągowie

Koordynacja: Magdalena Lewkowicz

Projekt „Marzenia z Pamięci”

Losy trzech osób, które jako młodzi ludzie przeżyli II wojnę światową, stanowiły dla grupy uczniów uczestniczących w projekcie inspirację do refleksji nad złożonością historii. Poznali relacje Mazura, powstańca warszawskiego oraz osoby, która przeżyła Holokaust, dyskutowali nad ich losami, lecz także dokonali próby porównania marzeń, pragnień, planów trojga młodych ludzi ze swoimi własnymi marzeniami i pragnieniami. Warsztaty miały pokazać uczestnikom różnorodność i podobieństwa postaw, pragnień i przeżyć młodych ludzi, niezależnie od ich pochodzenia. Swoje refleksje przedstawili, malując na płótnie. Ich prace zostały zaprezentowane podczas otwartego wernisażu w Centrum Kultury i Turystyki, które było partnerem projektu, podobnie jak Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i media lokalne (Kurier Mrągowski i portal Mrągowo24.info) – te ostatnie na bieżąco relacjonowały przebieg projektu.

Zespół Szkół w Zyndakach (powiat mrągowski)

Koordynacja: Paulina Kociszewska, Agnieszka Łosińska

Projekt „Różnorodności nigdy dosyć”

Projekt był skierowany do uczniów klas gimnazjalnych i odbywał się w kilku etapach. Zajęcia warsztatowe dotyczyły stereotypizacji i jej skutków w relacjach z innymi – w tym przypadku osobami niepełnosprawnymi. Przygotowały one młodzież do spotkania z osobami niepełnosprawnymi: w Warsztatach Terapii Zajęciowej w Mrągowie wzięli oni udział w zajęciach plastycznych, podczas których wspólnie przygotowali ozdoby świąteczne. Na zakończenie uczniowie przygotowali plakaty podsumowujące swoje doświadczenia z projektu i spotkania z osobami niepełnosprawnymi. Partnerami byli: TPD Koło Rodziców Dzieci Specjalnej Troski w Mrągowie, Warsztaty Terapii Zajęciowej.

55

Publiczne Gimnazjum im. Olimpijczyków Polskich w Stawigudzie

Koordynacja: Barbara Chodnicka

Projekt „Warmińskie miejsca pamięci”

Uczniowie gimnazjum zbierali informacje o 3 starych cmentarzach z okolic Stawigudy: ewangelickiego położonego w samej miejscowości, cmentarza z I wojny światowej w Dorotowie i cmentarza katolickiego w Orzechowie, na którym zachowała się tablica upamiętniająca poległych w czasie I wojny mieszkańców wsi. Uczniowie wspólnie z rodzicami i wolontariuszami przeprowadzili we współpracy z sołectwem akcje

porządkowania nekropolii. Opracowali także prezentację z materiałami o miejscach pamięci i wystawę zdjęć ze swoich działań, którą zaprezentowali uczniom szkoły i Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Stawigudzie. Wystawa będzie także pokazywana w Urzędzie Gminy Stawiguda oraz Gminnym Ośrodku Kultury. Projekt był prowadzony we współpracy ze Stowarzyszeniem na Rzecz Dzieci i Młodzieży Gminy Stawiguda oraz Klubem Wolontariackim „Pomocna dłoń”.

Zespół Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. 9. Drezdeńskiej Brygady Artylerii w Morągu

Koordinacja: Małgorzata Redes-Chatanicz

Projekt „Wielokulturowość na terenie Morąga”

Uczniowie Zespołu Szkół wspólnie z młodzieżą z Gimnazjum nr 2 w Morągu przygotowali wystawę zdjęć i rysunków wykonanych techniką frotazu przedstawiających macewy z cmentarza żydowskiego oraz epitafiów z Kościoła pw. Św. Piotra i Pawła w Morągu, która była eksponowana w czytelni Miejskiej Biblioteki Publicznej. Podczas wykładu uczniowie poznali tradycje związane z judaizmem, zapoznali się też z historią miejscowego cmentarza żydowskiego, przeprowadzili akcję jego porządkowania. Wernisażowi wystawy „Wielokulturowość na terenie Morąga” w Miejskiej Bibliotece Publicznej towarzyszyły warsztaty o przeciwdziałaniu przemocy, poznawaniu innych kultur, budowaniu otwartości na drugiego człowieka, a także degustacja potraw kuchni różnych narodów, przygotowanych przez uczniów.

Zespół Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. 9. Drezdeńskiej Brygady Artylerii w Morągu

Koordinacja: Helena Śliwińska, Halina Pasternacka

Projekt „Festiwal kulinarny 4 kultur- polskiej, żydowskiej, niemieckiej, rosyjskiej”

Młodzież klas gastronomicznych z Zespołu Szkół pracowała w 4 zespołach projektowych. Zespoły dokonały wyboru i przygotowały potrawy charakterystyczne dla kuchni polskiej, żydowskiej, niemieckiej i rosyjskiej. Zostały one wyeksponowane na udekorowanych stołach w szkolnej auli, a ich degustacji towarzyszyła prezentacja muzyki, multimedialny pokaz o kulturze i tradycjach danego kraju przygotowany przez każdy zespół.

Akademia Dobrej Edukacji, Punkt Konsultacyjny w Olsztynie

Koordynacja: Agnieszka Sawka-Wiśniewska

Projekt „Razem mamy siłę”

W ramach projektu w Olsztynie odbyły się warsztaty, podczas których uczestnicy poznali zagadnienia związane ze stereotypami, dyskryminacją oraz mową nienawiści. Nauczyli się, jak reagować na akty związane z łamaniem praw człowieka lub też naruszającymi przepisy stanowiące o przestępstwach z nienawiści. Na koniec projektu odbył się koncert „Razem mamy siłę”, który zgromadził i integrował różne środowiska artystyczne. Oprócz uczestników projektu wzięty w nim udział dzieci, młodzież, osoby dorosłe, ludzie preferujący różne formy sztuki, bez względu na wiek, płeć, światopogląd i wyznanie. Koncertowi towarzyszyło przesłanie, że każdy człowiek jest ważny i potrzebujemy różnorodności, aby świat był ciekawy i inspirujący. Podczas koncertu odbył się wernisaż prac dwóch malarek: Alicji Łyszkowicz i Martyny Wojciechowskiej. Partnerami w projekcie byli m.in.: Stowarzyszenie Warmińska Wieś, CEIK, Zespół Pryzmat.

Gimnazjum nr 13 im. Huberta Wagnera w Olsztynie

Koordynacja: Joanna Mieszczczyńska

Projekt „Czy mogła istnieć miłość w obozie w Auschwitz? Romeo i Julia w Auschwitz”

Grupa uczniów olsztyńskiego gimnazjum przygotowała i wystawiła inscenizację słowno-muzyczną, opowiadającą o historii tragicznej miłości Żydówki Mali Zimetbaum i Polaka Edka Galińskiego, więźniów obozu w Auschwitz. Uczniowie opracowali scenariusz przedstawienia, przygotowali scenografię, dekoracje, rekwizyty, stroje, w których występowali. Inscenizacji towarzyszyła wystawa pokazująca historię olsztyńskich Żydów, którą uczniowie przygotowali na podstawie archiwalnych dokumentów, starych zdjęć i wykonanych samodzielnie fotografii. Wzięli oni udział w cyklu warsztatów historycznych, odkrywali żydowskie ślady w krajobrazie miasta. Posprząтали także teren cmentarza żydowskiego. Partnerzy: IPN w Olsztynie, Muzeum Nowoczesności w Olsztynie, media lokalne.

Zespół Szkół w Drygajach (powiat piski)

Koordynacja: Anita Kucharska-Bigielis

Projekt „Niby różni, a jednak równi”

Celem projektu było poznanie i odkrycie przez uczniów ich własnych korzeni rodzinnych. Ich zadaniem było zebranie relacji członków rodzin, poszukiwanie w zbiorach rodzinnych dokumentów i zdjęć, obrazujących losy ich przodków i historię osiedlenia się na Mazurach. W kolejnej części projektu uczestnicy wykonywali drzewa genealogiczne

swoich rodzin. Rezultatem projektu była wystawa prac uczniów, pokazana w Zespole Szkół w Drygatach i Sołeckim Centrum Kultury.

Zespół Szkół Leśnych w Rucianem-Nidzie

Koordynacja: Weronika Podejko

Projekt „Przez poznanie do akceptacji”

Uczniowie Zespołu Szkół pochodzą z okolic Rucianego-Nidy, lecz także bardziej odległych miejscowości regionu. Projekt miał na celu integrację uczniów oraz zachęcenie do poznania najbliższej okolicy. Pracując w grupach warsztatowych, poznawali oni różnorodność kulturową i wyznaniową Mazur i jej mieszkańców – ewangelików, starowierców, Żydów, katolików. Podczas wycieczek po okolicach uczniowie dokumentowali miejsca, związane z różnymi tradycjami. Przygotowali wspólną wystawę fotograficzną.

Gimnazjum im. Jerzego Andrzeja Helwinga w Węgorzewie

Koordynacja: Iwona Grzeszczyk

Projekt „Mazury łączą”

Projekt miał na celu integrację wielokulturowej społeczności Węgorzewa i okolic. Podczas wieczoru pod hasłem „Mazury łączą” została zaprezentowana kultura i tradycje mieszkańców Mazur narodowości ukraińskiej oraz niemieckiej. Uczniowie szkoły przedstawili poezję, piosenki, tańce i stroje, ich rodzice – potrawy i przepisy charakterystyczne dla obu kultur. Zaproszeni goście opowiadali o tradycjach ukraińskich i niemieckich. Po wspólnej degustacji potraw odbył się quiz. Partnerzy: Muzeum Kultury Ludowej w Węgorzewie, Zespół Tańca Ludowego „Czeremosz”, Stowarzyszenie Helwing, Stowarzyszenie Niemieckie Miasta i Regionu Węgorzewo – Mamry, Miejsko-Gminna Biblioteka Publiczna w Węgorzewie.

Zespół Szkół nr 6 im. Macieja Rataja w Ełku

Koordynacja: Iwona Pierzchała

Projekt „Kuchnia sąsiedzka”

Adresatami projektu „Kuchnia sąsiedzka” byli uczniowie Zespołu Szkół kształtujący się w zawodach gastronomicznych. Młodzież uczestnicząca w projekcie mogła doskonalić umiejętności z zakresu sztuki kulinarnej, ze szczególnym uwzględnieniem tradycyjnej kuchni mniejszości narodowych występujących na Warmii i Mazurach (niemiecka, ukraińska, białoruska), jak również pogłębić swoją wiedzę o tradycjach kuchni Warmii

i Mazur. Projekt pozwolił także poszerzyć wiedzę uczniów o historii regionu i zamieszkujących go mniejszościach. Działania projektowe miały także na celu doskonalenie umiejętności pracy w grupie, skutecznej komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji i prezentacji rezultatów pracy całego zespołu.

Szkoła Podstawowa im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Gąskach (powiat olecki)

Koordinacja: Jacek Malinowski

Projekt „Różni ale równi – Dziedzictwo Kulturowe Ziemi Oleckiej”

Projekt miał na celu zwiększenie szans edukacyjnych uczniów, wzmocnienie ich motywacji do uczenia się, odkrywania własnych atutów, mocnych stron i obalenie stereotypowego myślenia o braku perspektyw dla młodzieży z małych środowisk. Uczniowie poznali najważniejsze fakty i znaczące wydarzenia swojego regionu. Pod okiem nauczyciela przygotowali i przeprowadzili wywiady z ciekawymi ludźmi, reprezentującymi ich społeczność lokalną. Wzięli udział w wycieczkach edukacyjnych do Olecka i Suwałk. Zebrane materiały opracowywali podczas warsztatów, przygotowując teksty, fotoreportaże, artykuły. Przygotowali wystawę pt. „Różni, ale równi”. Partnerzy: Stowarzyszenie „Ku stołcu” przy Szkole Podstawowej w Gąskach, Olecka Izba Historyczna przy Regionalnym Ośrodku Kultury w Olecku, Oleckie Stowarzyszenie Aktywnych „Zamek”.

Placówki Opiekuńczo-Wychowawcze Mario i Olek w Lidzbarku

Koordinacja: Anna Braun

Projekt „Odrodzenie pamięci”

Podopieczni Placówki, pracując w 3 grupach, uporządkowali zapomniane mogiły i stare cmentarze z okresu I i II wojny światowej, znajdujące się w okolicach Lidzbarka. Oprócz prac porządkowych wychowankowie odnawiali pomniki nagrobne. Zajmowali się grabieniem liści, zbieraniem śmieci, wyciną krzewów, sadzeniem kwiatów, a także czyszczeniem pomników i szlifowaniem krzyży. Swoje działania dokumentowali, fotografując. Podczas projektu uczyli się współpracy w zespole, a jednocześnie poznawali historię swojej miejscowości, w której obecnie mieszkają. Efektem projektu była wystawa przygotowana przez uczniów, którą zaprezentowali szerszej publiczności w Miejskim Domu Kultury w Lidzbarku. Udało się także podnieść świadomość historyczną młodzieży, a także innych mieszkańców Lidzbarka.

Szkoła Podstawowa nr 3 im. Bronisława Malinowskiego w Działdowie

Koordynacja: Joanna Niedzielska

Projekt „Powitanie wiosny w mojej ojczyźnie”

W szkole uczy się dwoje dzieci z Chin i chłopiec z Ukrainy – dzięki nim Pierwszy Dzień Wiosny stał się dniem wyjątkowo międzynarodowym. Podczas warsztatów uczniowie poznali zwyczaje chińskie i ukraińskie, związane z tą porą roku, wspólnie rozwiązywali krzyżówki i quizy o obu krajach, prezentowali wykonane przez siebie marzannę, kukłę ukraińską i smoka chińskiego. Uczyli się tradycyjnych tańców, przygotowywali też plakaty o tematyce związanej z Ukrainą, Chinami i Polską. W uroczystości podsumowującej projekt wzięli udział rodzice i bliscy uczniów z Chin i Ukrainy. Na jej zakończenie uczniowie posadzili drzewka – symbol działań na rzecz bezpieczeństwa i różnorodności. Partnerzy: Powiatowa Komenda Policji w Działdowie, Drukarnia Budzyński, Komenda Hufca ZHP.

Samorządowa Szkoła Podstawowa im. Mjr. Henryka Dobrzańskiego „Hubala” w Gałdowie (powiat iławski)

Koordynacja: Anna Lewandowska

Projekt „Inność drażni jednakowość”

Głównym celem projektu była integracja międzypokoleniowa i przetwarzanie stereotypów, wynikających z różnic kulturowych, społecznych. Zajęcia prowadzone były w formie warsztatowej, grupy składały się z uczestników w różnym wieku – to doświadczenie miało ich uczyć i zachęcać w przyszłości do wspólnego działania. W poszczególnych grupach dzieci i dorośli wspólnie wykonywali zadania tematyczne. Po pewnym czasie zamieniali się rolami – chłopcy otrzymywali zadania uznawane za typowe dla dziewcząt i odwrotnie. Formuła zabawy ułatwiała przezwyciężanie negatywnych reakcji. Przerastaniem projektu było promowanie otwartości wobec inności, a jednocześnie budowanie poczucia własnej wartości wśród dzieci, ich samooceny. Partnerzy: Ochotnicza Straż Pożarna w Gałdowie, Koto Gospodyń Wiejskich w Gałdowie.

Szkoła Podstawowa im. Stanisława Mikołajczyka w Rączkach (powiat nidzicki)

Koordynacja: Iwona Ciołek

Projekt „Zwyczaje i obrzędy ludowej dawniej i dziś na Warmii i Mazurach”

Uczniowie zgromadzili informacje na temat wielkanocnych tradycji i zwyczajów na Warmii i Mazurach. Uczyli się przy tym wykorzystania różnych źródeł: Internetu, literatury, encyklopedii, słowników. Wzięli też udział w warsztatach edukacyjnych „Wielkanoc

na Warmii i Mazurach". Podczas realizacji projektu dzieci uczyły się współpracy w grupie – pracowały w zespołach nad poszczególnymi zadaniami – polonistycznymi, przyrodniczymi, technicznymi. Zwieńczeniem działań w projekcie była szkolna wystawa malowanych przy użyciu barwników naturalnych przez uczniów i ich rodziców i prezentacja multimedialna, będąca podsumowaniem zgromadzonych informacji i zaprezentowana całej społeczności szkolnej.

Zespół Szkół w Janowie (powiat nidzicki)

Koordinacja: Małgorzata Słomkowska

Projekt „Tacy sami – tradycja i kultura oknem do wspólnej przyszłości”

W szkole w Janowie uczą się dzieci pochodzenia ukraińskiego. Wiedza o wspólnej historii i związkach kulturowych między Polakami a Ukraińcami nie jest rozpowszechniona, w codziennych relacjach dominuje postrzeganie stereotypowe. W okresie przedświątecznym odbył się cykl spotkań edukacyjnych, służących lepszej integracji ukraińskich uczniów. Były na nich prezentowane zwyczaje i obrzędy wielkanocne – polskie i ukraińskie. Oprócz uczniów wzięli w nich udział rodzice i starsze pokolenie mieszkańców. Odbyły się międzypokoleniowe warsztaty rękodzieła: pod okiem doświadczonych mieszanek Janowa młodzież uczyła się robić ozdoby wielkanocne, palmy i pisanki. Poznawano także tradycje kulinarne. W działania te aktywnie włączyli się nauczyciele. Odbył się także mini-koncert tradycyjnych pieśni polskich i ukraińskich. Partnerzy: Dom Samopomocy „Poboże” w Szczepkowie Borowym, Urząd i Rada Gminy Janowo, Sołectwo Janowo.

NOTY O AUTORACH

Sebastian Kajczyński – policjant w stopniu komisarza w Komendzie Wojewódzkiej Policji w Olsztynie, w Policji od 2002 r., Pełnomocnik Komendanta Wojewódzkiego Policji w Olsztynie ds. Ochrony Praw Człowieka, magister nauk prawnych, studia podyplomowe w zakresie praw i wolności człowieka, trener z zakresu wielokulturowości, prowadzi szkolenia dla policjantów z zakresu praw człowieka przy wykonywaniu obowiązków służbowych.

Kornelia Kurowska – absolwentka filologii germańskiej UMK w Toruniu, od 1993 r. związana ze środowiskiem olsztyńskiej Borussii, menadżerka kultury, koordynatorka projektów z zakresu edukacji międzykulturowej o zasięgu lokalnym, regionalnym i międzynarodowym dla młodzieży i dorosłych, od 1998 r. współtworzyła w Borussii program edukacji pozaformalnej i kulturalnej, od 2006 r. prezes Fundacji „Borussia”.

Jacek Purski – dziennikarz, politolog, działacz społeczny i edukator, współtwórca i prezes Instytutu Bezpieczeństwa Społecznego, przez wiele lat związany ze Stowarzyszeniem NIGDY WIĘCEJ; absolwent Wyższej Szkoły Komunikowania i Mediów Społecznych im. Jerzego Giedroycia i Collegium Civitas – specjalizacja Zarządzanie Integracją Międzykulturową; współpracował z UEFA jako konsultant i ekspert w ramach Programu Odpowiedzialności Społecznej EURO 2012 „RESPECT Diversity – Football Unites” oraz FIFA podczas Mistrzostw Świata w Niemczech w 2006 roku, autor wielu szkoleń specjalistycznych skierowanych do policjantów, nauczycieli oraz urzędników miejskich.

Aleksander Suhak – edukator, trener, związany z instytucjami edukacji formalnej i pozaformalnej, do 2011 r. konsultant ds. edukacji obywatelskiej i zarządzania w Warmińsko-Mazurskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, wcześniej nauczyciel, od 2011 r. freelancer; od 1997 r. blisko współpracuje ze Stowarzyszeniem WK Borussia i Fundacją Borussia oraz innymi organizacjami pozarządowymi, autor tekstów edukacyjnych scenariuszy projektów edukacyjnych; edukator stale współpracujący z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie, od 2010 r. współpracuje ze Szkołą Liderów jako tutor liderów lokalnych w programie Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

WYBRANA LITERATURA

- Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2014
- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Znak, Kraków 1997
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Zysk I S-ka, Warszawa 2012
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, 2011
- Berger P., *Zaproszenie do socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Biela A. *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*. Wydawnictwo Samo Sedno. Edgard, Warszawa 2015
- Cała A., *Żyd – wróg odwieczny. Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Warszawa 2012
- Czapiński J. Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport, Warszawa 2015
- Czubaj M., Drozda J., Myszkowski J., *Postfutbol*, WN Katedra, Gdańsk 2012
- Czyżewski K., Kulas J., Gotubiewski M., *Podręcznik dialogu*, Sejny 2012
- Garland J., Rowe M., *Racism and Anti-Racism in Football*, Palgrave Macmillan, London 2001.
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Difin, Warszawa 1991
- Griffin R. (red.), *Fascism*, Routledge, Oxford 1995
- Kapuściński R., *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Wyd. Znak, Kraków 2008
- Koppet K., *Techniki teatru i improwizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Rada Europy. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014
- NieObcy, *21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*. Warszawa 2015
- Pankowski R., *Rasizm a kultura popularna*, Trio, Warszawa 2006.
- Sternberg Robert J., *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 1999
- Tokarska-Bakir J., *Legendy o krwi. Antropologia przesądu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008
- Traba R., Hahn H.H. (red.), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2012

Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia” inicjuje i wspiera działania obywatelskie w sferze kultury i edukacji. Upowszechnia takie wartości jak: demokracja, tolerancja i różnorodność kulturowa.

Aktywnie działa na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na Warmii i Mazurach, podejmuje działania z zakresu edukacji międzykulturowej, ochrony dziedzictwa regionu, rozwoju współpracy międzysektorowej.

Od 2013 r. wspólnie z Fundacją Borussia prowadzi działalność programową w odrestaurowanym zabytkowym obiekcie dawnej Bet Tahary (hebr. dom oczyszczeń), zaprojektowanej przez niemiecko-żydowskiego architekta Ericha Mendelsohna. Po remoncie i adaptacji obie organizacje stworzyły tu Centrum Dialogu Międzykulturowego DOM MENDELSONA, w którym odbywają się działania kulturalne i edukacyjne adresowane do mieszkańców Olsztyna i regionu.

Kontakt:

Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia”

Adres korespondencyjny:

ul. Zyndrama z Maszkowic 2, 10-133 Olsztyn
biuro@borussia.pl

www.borussia.pl

tel. 89 523 72 93 | fax 89 534 00 26
www.facebook.com/Borussia.Olsztyn

Publikacja powstała w ramach projektu „Bezpieczna różnorodność na Warmii i Mazurach”, współfinansowanego z Funduszy EOG w programie „Obywatele dla Demokracji” oraz ze środków Samorządu Województwa Warmińsko-Mazurskiego.



Realizator projektu:



Partnerzy:



9 788389 233813