

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Al. Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. (0-22) 621 30 31
fax (0-22) 621 48 00
e-mail: codn@codn.edu.pl
www.codn.edu.pl

Konsultacja merytoryczna: *Katarzyna Koszewska*
Redakcja językowa: *Tamara Książczak-Przybysz*
Opracowanie redakcyjne: *Joanna Gospodarczyk*
Opracowanie graficzne: *Krzysztof Tur*
Fotografie (s. 270, 272, 273): *Beata Narel*

Fragmety opowiadań I. B. Singera: Przedruk za zgodą *Farrar, Straus and Giroux, LLC.*: „Sztukmistrz z Lublina”
I. B. Singera. Copyright © by I. B. Singer, 1960, wersja poprawiona 1988; „Opowieść o trzech życzeniach” w:
„Opowiadania dla dzieci” I. B. Singera. Copyright © 1984 by I. B. Singer

© Copyright by Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004

Wydanie I

ISBN 83-87958-49-2

Skład: *Jan Jacek Swianiewicz*
Druk: ORTHDRUK, Białystok, ul. Składowa 9, tel.: (0-85) 745 52 65

Wstęp (<i>Anna Klimowicz</i>)	5
I. Metodyka nauczania w edukacji międzykulturowej	9
Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej) (<i>Miroslaw Sielatycki</i>)	11
Wychowanie do społeczeństwa wielokulturowego, czyli o szkolnym programie wychowawczym w środowisku zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe (<i>Katarzyna Koszewska</i>)	19
Metody nauczania w edukacji międzykulturowej (<i>Miroslaw Sielatycki</i>)	30
Gry dydaktyczne i projekty w edukacji międzykulturowej (<i>Anna Klimowicz</i>)	35
Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur (<i>Paweł Aleksandrowicz</i>)	39
II. Poznać siebie, by zrozumieć innych	43
Kształtowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka (<i>Jerzy Nikitorowicz</i>)	45
Poznać siebie, by móc zrozumieć innych (<i>Tomasz Garstka</i>)	53
Kim naprawdę jestem (<i>Anna Klimowicz</i>)	56
Wizytówki (<i>Katarzyna Koszewska</i>)	60
Zwierciadła uczuć (<i>Katarzyna Koszewska</i>)	62
Inny — nie znaczy gorszy (<i>Anna Klimowicz</i>)	64
Kompromis czy konflikt? (<i>Anna Szczepan-Wojnarska</i>)	69
O wartościach, które pomagają żyć (<i>Anna Straus-Pawłowska</i>)	73
Historia mojej rodziny (<i>Anna Klimowicz</i>)	77
III. W poszukiwaniu tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej	81
Sztuka wspólnego życia (<i>Tomasz Merta</i>)	83
Tożsamość i pamięć społeczna. Refleksje na przykładzie społeczeństwa polskiego po roku 1989 (<i>Robert Traba</i>)	87
Moja ojczyzna (<i>Beata Narel</i>)	91
W poszukiwaniu swoich korzeni (<i>Violetta Olesiuk</i>)	99
Hevenu shalom aleichem — Dzień żydowski w naszej klasie (<i>Alina Wawrzyniuk</i>)	101
Spotkanie z kulturą żydowską (<i>Danuta Pakulska</i>)	107
Od wieków byli tu... (<i>Anna Szczepan-Wojnarska</i>)	113
„Lata wiatr skrzydlaty” — dzień białoruski w naszej klasie (<i>Alina Wawrzyniuk</i>)	122
Jadą wozy kolorowe, czyli o bezdrożach losów polskich Romów (<i>Anna Klimowicz</i>)	125
„Ziemio moja — jestem córką twoją...” — o czym opowiadają Cyganie (<i>Andrzej Kwaśniewski</i>)	132
Niemcy dla Europy (<i>Anna Klimowicz</i>)	138
Zaginiony Łemków świat (<i>Anna Klimowicz</i>)	145
Różnorodność kultur czynnikiem rozwoju społeczeństw (<i>Krzysztof Warguła</i>)	150
Jak żyć w wielokulturowej Europie (<i>Iwona Moczydłowska</i>)	153
Wielokulturowe uczucia — uniwersalność motywu miłości (<i>Olgierd Neyman</i>)	155
Bożonarodzeniowa podróż (<i>Zofia Pakuła</i>)	161
Czasopisma, których nie znamy (<i>Urszula Waszkiewicz</i>)	164
O pieniądzu, który łączy i dzieli narody (<i>Anna Maszkiewicz</i>)	167

IV. Poznać przeszłość, by zrozumieć przyszłość	169
Poznać przeszłość, by zrozumieć teraźniejszość i projektować przyszłość (<i>Katarzyna Zielińska</i>)	171
Ludzie, którzy nie pozwolą zapomnieć (<i>Olgierd Neyman</i>)	177
Utracone pejzaże (<i>Olgierd Neyman</i>)	181
Śladami wielokulturowości naszej miejscowości (<i>Agnieszka Arkusińska</i>)	188
Poznajemy swoje miasto (<i>Agnieszka Arkusińska</i>)	191
Swego nie znacie, cudze chwalcie (<i>Małgorzata Balicka</i>)	193
Nagrobki — źródło informacji o przodkach i historii (<i>Magdalena Czapska</i>)	197
Różne odcienie patriotyzmu (<i>Tomasz Król</i>)	202
Architektura — przykładem jedności wielu kultur (<i>Magdalena Czapska</i>)	208
Pod obcym niebem, w obcej ziemi (<i>Jarosław Żukowski</i>)	213
Mozaika narodowościowa i wyznaniowa XIX-wiecznego Zgierza (<i>Agnieszka Arkusińska</i>) ..	216
Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej (<i>Małgorzata Balicka</i>)	219
Historia mniejszości narodowych w Polsce (<i>Tomasz Król</i>)	222
Mniejszości narodowe w Polsce — wczoraj i dziś (<i>Agnieszka Arkusińska</i>)	226
„Dziady” w tradycji Polaków i mniejszości narodowych północno-wschodniej Polski (<i>Jarosław Żukowski</i>)	235
V. Być tolerancyjnym, by kształtować współczesność	241
O kształtowaniu się pojęcia tolerancji (<i>Anna Straus-Pawłowska</i>)	243
O pojmowaniu tolerancji i kształtowaniu postawy tolerancyjnej (<i>Anna Klimowicz</i>)	245
Tolerancja — cecha prawdziwej demokracji (<i>Anna Klimowicz</i>)	248
Granice tolerancji (<i>Anna Klimowicz</i>)	253
Przeciwko stereotypom i uprzedzeniom (<i>Anna Klimowicz</i>)	256
Stereotypy i uprzedzenia społeczne (<i>Zofia Pakuła</i>)	260
Rola dowcipów w utrwalaniu stereotypów (<i>Anna Straus-Pawłowska</i>)	263
Świątynia pojednania (<i>Beata Narel</i>)	266
Trzy religie — jeden Bóg (<i>Beata Narel</i>)	271
Dialogi bez granic — w imię tolerancji i odpowiedzialności (<i>Ewa Skrzywanek</i>)	274
Uniwersalizm sztuki a jej odbiór (<i>Magdalena Czapska</i>)	278
Stosunek Polaków do innych kultur (<i>Izabela Podsiadło-Dacewicz</i>)	283
VI. Wielokulturowość a prawo	291
Prawo a moralność (<i>Maria Szyszkowska</i>)	293
Prawo w kształtowaniu wielokulturowości (<i>Maciej Nowicki</i>)	297
Funkcje norm prawnych w kreowaniu wielokulturowości (<i>Krzysztof Legierski</i>)	305
O władzy i jej granicach (<i>Katarzyna Koszewska</i>)	309
Prawa mniejszości narodowych w międzynarodowych i polskich dokumentach (<i>Anna Klimowicz</i>)	312
Czy warto walczyć o prawo do nauki w swoim języku? (<i>Urszula Waszkiewicz</i>)	318
Niepisany kodeks, czyli o prawie Romów (<i>Andrzej Kwaśniewski</i>)	323
Człowiek i jego prawa w judaizmie i chrześcijaństwie (<i>Jerzy Sińczak</i>)	334
Bibliografia	339

Edukacja wielokulturowa czy międzykulturowa? To pytanie, nad którym zastanawialiśmy się podczas tworzenia tego poradnika. W różnych publikacjach poświęconych zagadnieniom związanym z nauczaniem o tolerancji, upowszechnianiem postaw poszanowania praw człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem praw mniejszości, zajmujących się przeciwdziałaniem uprzedzeniom, ksenofobii i rasizmowi, używa się zamiennie tych terminów. Autorzy amerykańscy posługują się terminem „multiculturalism”, natomiast europejscy skłaniają się ku terminowi „interculturalism”. Zdarza się, że terminy te stosuje się zamiennie.

W Stanach Zjednoczonych, w których dość wcześnie próbowano podjąć działania na rzecz równości wszystkich obywateli, koncepcja wielokulturowości w oświacie pojawiła się już w okresie międzywojennym¹. W latach siedemdziesiątych, kiedy w Europie zrodziły się problemy związane z obecnością w szkołach dzieci imigrantów, rozpoczęto wprowadzanie nowych programów nauczania zajmujących się różnorodnością religijną i kulturową społeczeństwa, co dało początek pedagogice wielokulturowości. Koncentrowano się głównie na nowych emigrantach, pomijając mniejszości lokalne, etniczne, religijne i kulturowe, dla których Europa była miejscem zamieszkania od średniowiecza. Pracę Rady Europy nad nową koncepcją edukacji — nazywaną „interkulturową” — zainspirowało dopiero stwierdzenie Claude Levi-Straussa: *Odkrywanie innych jest odkrywaniem relacji, nie barier*². Stosunkowo niedawno odważono się głośno powiedzieć, że społeczeństwa w Europie są wielokulturowe, zaś demokracja zakłada pluralizm, którego celem jest docenianie różnorodności. O potrzebie dyskusji nad terminologią dotyczącą edukacji międzykulturowej rozmawiali ministrowie edukacji państw członkowskich Rady Europy w czasie sesji Stałej Konferencji (2003 r.). W uchwalonej wówczas tzw. Deklaracji Ateńskiej „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji” zalecili: *Ponowne rozpoczęcie badań pojęciowych na temat edukacji międzykulturowej w celu dostosowania terminologii i jasnego zdefiniowania treści i kontekstu edukacji międzykulturowej*.

¹J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2003.

²A. Perotti, *The case for intercultural education*, Council of Europe Press, Paryż 1994.

W *Słowniku wyrazów obcych*³ odnaleźć można takie wyjaśnienia: *inter* (z j. łacińskiego *inter* = między) — pierwszy człon wyrazów złożonych odpowiadający polskiemu: między-, wśród-, współ-. *Multi-* (z j. łacińskiego *multus* = liczny) — pierwszy z wyrazów złożonych, oznaczający: wiele, dużo (odpowiada polskiemu: *wiele-*). Porównując te definicje można stwierdzić, że człon *inter* oznacza relację między różnymi podmiotami, zaś *multi* — różnorodność.

Termin „wielokulturowa” oznacza zatem wielość różnych kultur, a edukacja wielokulturowa to ta, która zajmuje się przybliżaniem uczniom wielu innych kultur i służy przełamywaniu etnocentrycznego sposobu myślenia oraz stereotypów kulturowych.

Termin „międzykulturowa” sugeruje pewną nową jakość — możliwość wspólnego bycia obok siebie pomimo różnic, zakłada współpracę, współdziałanie. Obok mniejszości narodowych, które zamieszkują określone tereny od wieków, pojawiają się nowe grupy emigrantów, liczne grupy uchodźców. Dlatego obok „wielokulturowości” warto pokazywać i uczyć „międzykulturowości”, czyli umiejętności bycia tolerancyjnym, otwartym na odmienność. Moglibyśmy przyjąć, że zadaniem edukacji międzykulturowej jest nie tyle pokazywanie historii i poznanie tradycji, zwyczajów i obyczajów, co pomaganie uczniom w lepszym zrozumieniu podobieństw i odmienności między ludźmi różnych narodowości. Ma ona pokazać, że to, co wydaje nam się dziwne, inne, obce, tak samo dziwne, inne, obce może się wydawać innym w odniesieniu do nas. Powinniśmy dążyć do wyrobienia świadomości, że podstawowe problemy, jakie nurtują ludzi, zmartwienia i radości, które przeżywają, rozmaite potrzeby psychologiczne są wspólne i nie zależą od miejsca zamieszkania i warunków życia, a nawet epoki. Ponieważ oba terminy dotyczą edukacji, której celem jest kształtowanie postaw pełnych szacunku i zrozumienia dla innych, nie spierając się o terminologię, przyjęliśmy w naszej publikacji stosowanie obu terminów zamiennie.

Inspiracją do powstania publikacji *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela* był zorganizowany przez CODN w roku 2001 pilotażowy 120-godzinny kurs doskonalenia zawodowego, w którym

³*Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1972.

wzięła udział grupa nauczycieli z całej Polski. Część scenariuszy lekcji, które weszły w skład publikacji, jest autorstwa uczestników tego kursu.

Nasza publikacja to propozycja dla nauczycieli różnorodnych przedmiotów, uczących w różnych typach szkół — od podstawowej do ponadgimnazjalnej. Wychodzimy bowiem z założenia, że materiał przekazywany przez nauczycieli na różnych etapach edukacyjnych, choć mniej lub bardziej rozszerzony, koncentruje się wokół podobnych zagadnień, inny jest tylko sposób ich realizacji.

Zbiór scenariuszy lekcji opracowanych przez nauczycieli praktyków ma stanowić źródło pomysłów — z każdej zaproponowanej w publikacji lekcji można wybrać do realizacji tylko fragment, wykorzystać tylko niektóre sugestie, uwzględniając warunki środowiskowe, poziom klasy, dostępność środków dydaktycznych.

Nie ma ani przedmiotu, ani ścieżki międzyprzedmiotowej, które nazywałyby się edukacją wielokulturową. Treści jej wspaniale jednak korelują z podstawami programowymi ścieżki regionalnej i europejskiej, wpisują się również w programy takich przedmiotów, jak: wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, geografia, filozofia, etyka czy religia. Są także dobrym materiałem do pracy z uczniami na godzinach wychowawczych. Pozwalają na realizację wskazówek Rady Europy, aby wychowywać i edukować dzieci i młodzież w duchu tolerancji, przeciwdziałania rasizmowi i ksenofobii, poszanowania praw człowieka, zrozumienia wspólnego dziedzictwa kulturowego. To ważne, zwłaszcza w obliczu zmian, jakie zachodzą obecnie w naszym kraju. Członkostwo w Unii Europejskiej z pewnością przyspieszy jeszcze ich tempo — będziemy gościć w Polsce coraz więcej obywateli innych krajów, przyjmować większą liczbę uchodźców i repatriantów. Sami będziemy częściej wyjeżdżać za granicę. Dlatego edukacja młodzieży w kierunku budowania postawy otwartej na ludzi innych kultur, pozbawionej uprzedzeń i stereotypów narodowościowych, tolerancyjnej, a jednocześnie świadomej olbrzymiej wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju, powinna stanowić priorytet każdej szkoły.

W Polsce do roku 1989 r. oficjalnie niewiele mówiło się o wielokulturowości. PRL miała być monolitem narodowościowym, ojczyzną „prawdziwych” Polaków. Stąd przeciętny Polak ma na temat mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę wiedzę dość ubogą.

Na ogół przypadkowo zapytany obywatel naszego kraju nie potrafi nawet wymienić nazw grup mniejszościowych od setek lat zamieszkujących Polskę. Nieostrzeżenie odmienności przedstawicieli tych grup nie oznacza pozytywnego stosunku. Wręcz przeciwnie — brak wiedzy często występuje łącznie ze stereotypowym, negatywnym postrzeganiem mniejszości. Polskie społeczeństwo traktuje

reprezentantów mniejszości jako obcych wśród swoich. Zakorzenione są wśród Polaków silne stereotypy, w których postrzega się najczęściej negatywne komponenty, np. Cyganów traktuje się jako cwaniaków i złodziei, Niemców jako agresorów, Białorusinów jako niewykształconych biedaków lub przestępców. Przyczyną tego stanu rzeczy jest między innymi wieloletnia polityka rządów komunistycznych, których ambicją było przekształcenie Polski w kraj monoetniczny narodowościowo.

Tymczasem Polska od wieków jest krajem wielokulturowym, zamieszkiwanym przez grupy mniejszościowe, które stanowią niewielki procent całej ludności. Dane dotyczące liczebności poszczególnych grup różnią się w zależności od źródła. Przytaczane przez autorów tej publikacji dane są szacunkowe i dotyczą lat 2001–2003.

Po zmianach politycznych w Polsce mniejszości podjęły intensywne próby odzyskania tożsamości narodowej i zyskania akceptacji dla swojej odmienności. Nie jest to jednak proces łatwy i szybki. Uznanie wielokulturowości kraju niesie ze sobą wiele problemów. W ostatnich latach obserwuje się co prawda wzrost zainteresowania mniejszościami narodowymi, ale zbyt często postrzega się je głównie jako ciekawe zjawisko folklorystyczne.

Reprezentanci mniejszości narodowych, asymilując się w polskiej rzeczywistości, nieraz świadomie rezygnują z przyznawania się do swych korzeni narodowościowych.

Różne przejawy obecności przedstawicieli mniejszości narodowych w życiu społeczno-politycznym i ekonomicznym wskazują na istnienie dychotomii w ich położeniu, działalności i recepcji społecznej. Z jednej strony gwarantuje się prawa mniejszościom na równi z Polakami, zapewnia tolerancję; z drugiej zaś — zauważalne są różne przejawy nieufności, a nawet nietolerancji. Sytuację dodatkowo utrudnia brak odrębnej ustawy dotyczącej mniejszości narodowych. Dlatego konieczne jest edukowanie naszego społeczeństwa w tej dziedzinie.

W polskich szkołach problem mniejszości zbyt często jest traktowany jako błahy, nie rozmawia się o nim na radach pedagogicznych, nie uwzględnia wystarczająco w programach i podręcznikach szkolnych.

Tymczasem wielu uczniów zetknie się wcześniej czy później z kwestią wielonarodowości i wielokulturowości, zwłaszcza że po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej znacznie wzrosło liczbą kontaktów. Chodzi nam o to, by przygotować polskich nauczycieli do wprowadzenia do programów szkolnych zajęć podejmujących problematykę mniejszości narodowych w Polsce. W tym celu należy nauczycielom, a za ich pośrednictwem uczniom i ich rodzicom, przybliżyć kulturę mniejszości zamieszkujących tereny Polski, a także dostar-

czyć podstawową wiedzę psychologiczną na temat powstawania stereotypów i uprzedzeń oraz sposobów wpływania na zmianę postaw społecznych wobec mniejszości i ich problemów. Powinniśmy poznać podstawowe prawa mniejszości oraz zrozumieć relacje między większością i mniejszościami. Aby nauczyciele mogli uczyć o mniejszościach, sami muszą poznać najważniejsze zagadnienia związane z tą tematyką i widzieć konieczność wdrażania programów edukacyjnych budujących postawy otwarcia i tolerancji.

Nasza publikacja jest przede wszystkim skierowana do wychowawców, nauczycieli wiedzy o społeczeństwie, historii, języka polskiego, religii i geografii — z terenów zamieszkałych przez mniejszości narodowe. Również do osób, które prowadzą zajęcia związane z tematyką wielokulturowości jako przedstawiciele różnych organizacji pozarządowych.

Nauczanie o wielokulturowości jest trudne, ponieważ charakter związków między różnymi kulturami jest potencjalnie konfliktowy.

Swoją tożsamość budujemy porównując się z innymi. W procesie socjalizacji każda jednostka, włączając się w krąg rodzimej społeczności, w konfrontacji z odmienną kulturą, napotyka na szereg wątpliwości i pytań. Dlatego właśnie w naszej publikacji scenariusze zajęć ułożone zostały w takiej kolejności, aby najpierw wzmocnić u uczniów ich poczucie własnej wartości, pokazać, jak ważne są dla każdego z nas więzi rodzinne, dzieje własnego narodu, własna kultura, a dopiero później zaznajamiać ich z historią i kulturą innych narodowości. Równie ważne są w edukacji wielokulturowej zajęcia, których celem jest kształtowanie postawy tolerancji oraz zrozumienia, że określenie pewnych postaw, zasad i norm moralnych w prawie przyczynia się do ich usankcjonowania w społeczeństwie i w późniejszym procesie wpływa na identyfikację jednostek z nimi, na ich uwewnętrznienie.

Nauczyciel wprowadzający edukację międzykulturową (wielokulturową) powinien:

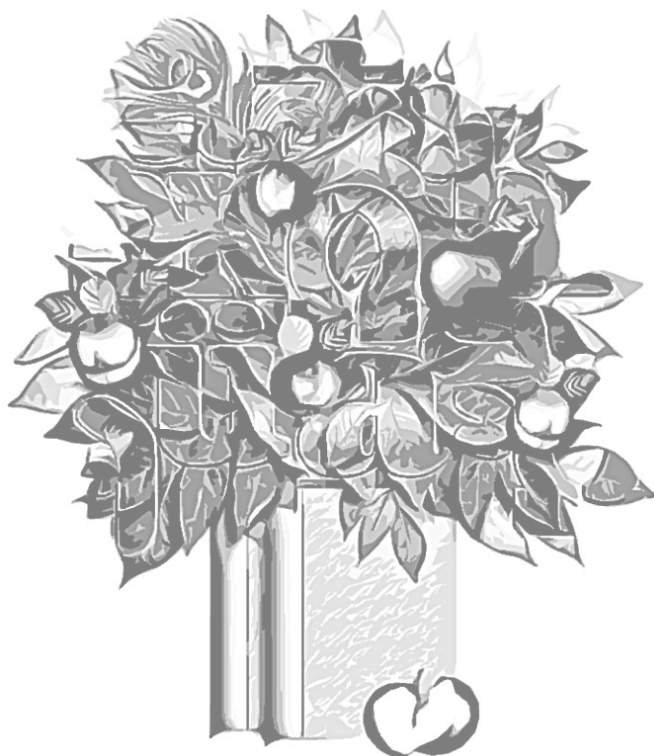
- przyjąć założenie, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe (choć nie

wyklucza to przyznawania niektórym ważniejszej roli na arenie międzynarodowej) — nie oceniać ich i nie osądzać;

- uczyć szacunku dla odmienności;
- uświadomić sobie, że kultura jest złożoną i różnorodną całością;
- pamiętać, że wszystkim ludziom przysługują równe prawa;
- zdawać sobie sprawę, że pojęcia *pokoju*, *braterstwa* i *miłości* mają znaczenie tylko dla tych, którzy przyjmują określony system wartości;
- mieć świadomość, że ukazywanie egzotyki z jednej strony kusi i wzmacnia pozytywny stosunek do innej kultury, jednocześnie tworzy wobec niej dystans, wytwarza mechanizm traktowania jej jak swego rodzaju przedstawienia;
- prezentować różne zjawiska, poglądy (nie ten jedynie słuszny);
- zaplanować na zajęciach czas na refleksję i swobodną dyskusję, w której każdy może wyrażać własny punkt widzenia;
- stwarzać częste okazje do osobistych kontaktów uczniów z innymi kulturami.

Dyskusja o edukacji międzykulturowej dopiero zaczyna się w Polsce. Coraz częstsze kontakty z cudzoziemcami, wyjazdy turystyczne, wymiany młodzieżowe, obecność imigrantów skłaniają do refleksji nad postrzeganiem przez Polaków ludzi innych kultur i narodowości. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli już od lat prowadzi programy dla nauczycieli, związane z edukacją międzykulturową, edukacją o prawach człowieka i edukacją europejską. W Wydawnictwach CODN ukazały się publikacje poświęcone tej tematyce, m.in. *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, *Sąsiedzi. Polacy i Ukraińcy w nowej Europie* i *Partnerzy. Polacy i Niemcy w nowej Europie*. Mamy nadzieję, że również ta książka będzie wsparciem dla nauczycieli, którzy uczą i wychowują młodych Polaków na świadomych, otwartych i wrażliwych obywateli Polski, Europy i świata.

I **M**etodyka nauczania w edukacji międzykulturowej



E DUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W POLSKIEJ SZKOLE

(w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej)

Miałem sen, że moje dzieci będą kiedyś żyły wśród narodu, w którym ludzie nie będą oceniani według koloru skóry, lecz według cech ich charakterów.

Martin Luther King

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej nie spowodowało w dziedzinie edukacji tak istotnych zmian jak w przypadku innych dziedzin życia gospodarczego i społecznego. Jednak w kilku obszarach programowej pracy szkoły powinniśmy podjąć intensywniejsze działania przygotowujące polskie szkoły do wyzwań związanych z większym otwarciem naszego kraju i systemu edukacyjnego na Europę i świat. Taką dziedziną jest między innymi **edukacja międzykulturowa**. Jest ona pochodną procesu integracji europejskiej i globalizacji, zwiększonej mobilności Polaków oraz wzrastającej zdolności do postrzegania rozmaitego rodzaju różnicowań w naszym społeczeństwie.

Nauczyciele podejmujący się realizacji edukacji międzykulturowej powinni orientować się, jakie miejsce przyznawane jest jej w polityce oświatowej naszego państwa, jak również w regulacjach dotyczących edukacji, obowiązujących w Radzie Europy (organizacji, do której Polska należy od 1991 r.) oraz Unii Europejskiej (organizacji, do której Polska należy od 2004 r.). Dokumenty istotne dla rozwoju edukacji wielokulturowej zostały przyjęte także przez inne organizacje o zasięgu światowym i europejskim, takie jak: ONZ, UNESCO, UNICEF, OBWE czy OECD. Podstawowa znajomość tych dokumentów jest ważna, gdyż wpływają one na kształt polityki edukacyjnej, ta zaś określa inne kluczowe dokumenty oświatowe, takie jak podstawy programowe czy ustalenia bilateralnych komisji podręcznikowych. Są to więc istotne wytyczne do konstruowania programów nauczania i programów wychowawczych, określania zadań szkoły, zadań instytucji wspierających szkoły oraz instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli.

Zagadnienie **wielokulturowości** jako problem edukacyjny pojawiło się w Europie Zachodniej w okresie powojennym, wraz z napływem imigrantów z byłych kolonii, a następnie gasterbeiterów z państw słabiej rozwiniętych i odmiennych kultu-

rowo. W odpowiedzi na to wyzwanie w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Francji i innych państwach tej części Europy zaczęła się rozwijać edukacja międzykulturowa i **pedagogika interkulturowa**, służące budowaniu zrozumienia i współpracy między dotychczasowymi mieszkańcami a przybyszami.

W pakiecie szkolnym *Uczenie się międzykulturowe*, wydanym wspólnie przez Radę Europy i Komisję Europejską (Strasburg 2000), zaproponowano definicję uczenia się międzykulturowego. Pojęcie to oznacza: *uczenie się o tym, jak postrzegamy innych ludzi, którzy bardzo różnią się od nas. Dotyczy nas. Dotyczy naszych znajomych i przyjaciół oraz tego, jak działamy razem, aby zbudować społeczność, w której panuje sprawiedliwość. Dotyczy więzi, jakie mogą stworzyć między sobą społeczności, aby promować równość, solidarność i szanse dla wszystkich. Pogłębia szacunek i promuje godność w stosunkach między kulturami, zwłaszcza gdy część z nich należy do mniejszości, a pozostałe stanowią większość*¹. Jednocześnie w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii rozwijano **edukację wielokulturową**, gdyż państwa te od początku swego istnienia kształtowało wiele narodowości. Pod koniec XX w. najciekawszym poligonem edukacyjnym w tym względzie była Republika Południowej Afryki, przeżywająca głębokie zmiany polityczne i społeczne.

Na początku XXI w. państwa europejskie stają się coraz bardziej wielokulturowe. Demograficzne starzenie się Europy będzie pogłębiało ten proces, gdyż aby się rozwijać, państwa europejskie będą potrzebowały imigrantów, ubóstwo w państwach słabiej rozwiniętych (państwach Południa) będzie ciągle powodowało napływ nowych emigrantów. Jeszcze niedawno wydawało się, że takie procesy nie dotyczą Polski. Ogromne straty ludnościowe poniesione przez nasz kraj w czasie II wojny świa-

¹ *Uczenie się międzykulturowe*, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000, wyd. polskie — Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 97.

towej i regulacje granic państwa dokonane przez wielkie mocarstwa po zakończeniu wojny uczyniły Polskę krajem niemal jednolitym narodowościowo. Przez pół wieku istnienia PRL-u gloryfikowano Polskę jako państwo jednonarodowe, co w znacznej mierze wyparło ze świadomości społecznej trwające pół tysiąca lat doświadczenie wielonarodowej i wielokulturowej Rzeczypospolitej. Po 1989 r. takie postrzeganie naszego kraju przez obywateli stopniowo się zmienia. Polska stała się krajem docelowym dla wielu emigrantów ze wschodniej i południowej Europy, z Azji i Afryki. Ponadto coraz więcej osób innych narodowości pracuje lub przebywa u nas okresowo. Mniejszości narodowe w Polsce mogą realizować swoje prawa. Oprócz tradycyjnych mniejszości — Niemców, Ukraińców, Białorusinów, Słowaków, Litwinów, Żydów pojawiły się u nas nowe: Wietnamczycy, Afrykanie, Arabowie. Pojawia się pytanie, czy polskie społeczeństwo można uznać za społeczeństwo wielokulturowe i społeczeństwo międzykulturowe. Zgodnie z propozycją definicji, zaproponowaną w pakiecie „Uczenie się międzykulturowe” pojęcia te oznaczają:

Spoleczeństwa wielokulturowe: społeczeństwo, w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktorynych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji.

Spoleczeństwa międzykulturowe: społeczeństwo, w którym różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych „aktywów” służących rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Społeczeństwo, które cechuje wysoki poziom interakcji społecznej i wzajemne poszanowanie wartości, tradycji i norm².

W ostatnich latach intensywniej rozwija się w Polsce **edukacja regionalna**. Jednym z jej głównych elementów na niektórych obszarach naszego państwa jest edukacja międzykulturowa i wielokulturowa (np. na Podlasiu, Suwalszczyźnie, w Beskidzie Niskim, na Opolszczyźnie).

Edukacja międzykulturowa i wielokulturowa jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata znalazła poczesne miejsce w dokumentach Rady Europy, Unii Europejskiej oraz innych organizacji międzynarodowych. Polska jako sygnatariusz dokumentów zdecydowała o implementowaniu założeń wynikających z tych aktów prawnych do polskiego systemu oświatowego. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. wyszła naprzeciw wielu zobowiązaniom międzynarodowym i stworzyła lepsze warunki również do działań na polu edukacji wielokulturowej. Jednocześnie należy pamiętać, że zaangażowanie naszego kraju na rzecz edukacji wielokulturowej to też ochrona i wspar-

cie rodaków mieszkających poza granicami naszego kraju. Respektując międzynarodowe zobowiązania dotyczące praw mniejszości narodowych w naszym kraju, zdobywamy istotne (moralne) argumenty na rzecz ochrony interesów Polaków żyjących w innych krajach. Rozwijając dydaktykę edukacji międzykulturowej w kraju, możemy wykorzystywać ją również dla wsparcia **edukacji dla Polonii**.

Od wielu lat Rada Europy i Unia Europejska stanowią forum dyskusji na tematy związane z wielokulturowością. Ta zaś stanowi jeden z fundamentów **edukacji europejskiej**, dziedziny edukacyjnej, która intensywnie rozwija się w polskich szkołach od połowy lat 90. Główne dokumenty europejskie odnoszące się do europejskiego wymiaru nauczania podnoszą znaczenie edukacji międzykulturowej jako niezbędnego jej elementu.

Oto krótki przegląd dokumentów oraz przedsięwzięć edukacyjnych Rady Europy i Unii Europejskiej, które zawierają wskazania dotyczące realizacji edukacji wielokulturowej w szkole.

Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności — tzw. Europejska Konwencja Praw Człowieka (Rada Europy, 1950)

Konwencja uchwalona w 1950 r., kilkakrotnie zmieniana protokołami. Konwencja, podstawowy europejski dokument odnoszący się do praw człowieka, jest więc fundamentem realizacji edukacji między- i wielokulturowej. Szczególnie ważne są tu artykuły Konwencji odnoszące się do zakazu dyskryminacji (Art. 14), wolności myśli, sumienia i wyznania (Art. 9), wolności wyrażania opinii (Art. 10), wolności zgromadzania się i stowarzyszania się (Art. 11). Artykuł 14 brzmi: *Korzystanie z praw i wolności wymienionych w niniejszej konwencji powinno być zapewnione bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów, jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn*. Ten zapis to najważniejsze źródło do działań na polu edukacji wielokulturowej. Nasz kraj ratyfikując Konwencję, zobowiązał się do jej przestrzegania również w systemie edukacyjnym. Konwencja powinna więc być lekturą obowiązkową w programach wychowania obywatelskiego.

Deklaracja Wiedeńska (Rada Europy, 1993)

W październiku 1993 r. 32 państwa członkowskie Rady Europy przyjęły w Wiedniu deklarację dotyczącą kwestii demokracji, praw człowieka, mniejszości narodowych oraz zwalczania rasizmu, ksenofobii, antysemityzmu i nietolerancji. Deklaracja była w pewnym sensie odpowiedzią na wydarzenia w Europie z początku lat 90. Mieliśmy wtedy

²Tamże, s. 98.

do czynienia z rozszerzeniem sfery demokracji na byłe państwa bloku socjalistycznego, a jednocześnie byliśmy świadkami krwawych konfliktów na Bałkanach i Kaukazie.

Czytamy w niej: *Zakończenie podziału Europy stwarza historyczną szansę na umocnienie pokoju i stabilizacji na kontynencie. Wszystkie nasze państwa przywiązane są do pluralistycznej i parlamentarnej demokracji, niepodzielności i powszechności praw człowieka, praworządności oraz wspólnej spuścizny kulturowej, wzbogaconej przez swoją różnorodność. Europa może więc stać się wielkim obszarem demokratycznego bezpieczeństwa.* Sformułowania: demokracja, rządy prawa, respektowanie praw człowieka i mniejszości narodowych, akceptacja różnorodności kulturowej, etnicznej i religijnej są fundamentem realizacji edukacji międzykulturowej. Codziennym testem dla edukacji międzykulturowej jest niewątpliwie stosunek ogółu społeczeństwa do mniejszości narodowych. W Deklaracji czytamy: *W Europie, którą chcemy zbudować, musimy odpowiedzieć na to wyzwanie: zapewniając ochronę praw osób należących do mniejszości narodowych w ramach praworządności, poszanowania dla integralności terytorialnej oraz narodowej suwerenności państw. Na tych warunkach mniejszości te wniosą cenny wkład w życie naszych społeczeństw. [...] Państwa powinny stworzyć osobom należącym do mniejszości narodowych, warunki niezbędne do rozwoju ich kultury, przy zachowaniu ich religii, tradycji i zwyczajów.*

Deklaracja dobitnie akcentuje konieczność podjęcia przeciwdziałań i zwalczania zjawisk rasizmu, ksenofobii, antysemityzmu i nietolerancji. W dokumencie czytamy: *My, Szefowie Państw i Rządów państw członkowskich Rady Europy, przekonani, że różnorodność tradycji i kultur była przez stulecia jednym z bogactw Europy oraz, że zasada tolerancji stanowi gwarancję utrzymania w Europie otwartego społeczeństwa szanującego różnorodność kulturową, do której jesteśmy przywiązani; przekonani, że ukształtowanie demokratycznego i pluralistycznego społeczeństwa, szanującego jednakową godność wszystkich ludzi pozostaje jednym z głównych celów konstrukcji europejskiej; zaniepokojeni obecnym odradzaniem się rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu, rozwojem klimatu nietolerancji, wzrostem aktów przemocy, przede wszystkim wobec migrantów oraz ludzi obcego pochodzenia, oraz poniżającym traktowaniem i dyskryminacyjnymi praktykami temu towarzyszącymi; równie zaniepokojeni rozwojem agresywnego nacjonalizmu i etnocentryzmu, które stanowią nowe przejawy ksenofobii [...]. Podejmujemy się zwalczania wszelkich ideologii, polityk i praktyk stanowiących zachętę do nienawiści rasowej, agresji i dyskryminacji, oraz każdego działania lub retoryki mogących wzmocnić obawy i napięcia między grupami o różnej rasowej,*

etnicznej, narodowej, religijnej i społecznej przeszłości.

Stwierdzenia zawarte w przytoczonym fragmencie deklaracji wytyczają kierunki realizacji edukacji między- i wielokulturowej. W omawianym kontekście edukacja ta staje się jednocześnie edukacją dla pokoju i bezpieczeństwa.

Europejska Kampania Młodzieży Przeciwko Rasizmowi, Ksenofobii, Antysemityzmowi i Nietolerancji „Każdy inny, wszyscy równi” (Rada Europy, 1994–1996)

Kampania była przejawem konkretnych działań Rady Europy na polu edukacji podjętych po Szczycie Wiedeńskim (1993). Celem kampanii było *zmobilizowanie opinii publicznej w Europie przeciwko coraz powszechniejszym postawom i działaniom, których źródłem jest ideologia rasistowska i ksenofobia oraz propagowanie idei Europy tolerancyjnej i wielokulturowej.* Promowała takie pojęcia jak: *tolerancja, równość, godność, demokracja*, przeciwstawione pojęciom *rasizm, ksenofobia, antysemityzm, nietolerancja*. Nawiązywała ona również do obchodów Roku Tolerancji Narodów Zjednoczonych (1995). Jednym z operacyjnych celów kampanii było *propagowanie idei edukacji w kontekście wielokulturowym (intercultural learning) na poziomie szkolnictwa podstawowego i wyższego oraz w pozaszkolnych instytucjach edukacyjnych.* Edukacja w kontekście wielokulturowym została uznana za jedną z metod oddziaływania decydujących o sukcesie kampanii. W wytycznych kampanii skonstatowano między innymi: *Spółczeństwa europejskie są coraz mniej jednorodne. W poszczególnych krajach wzrasta różnorodność: następuje przejście do społeczeństwa wielokulturowego. Zmiany te jednak nie znajdują odzwierciedlenia w praktyce. W naszych społeczeństwach funkcjonuje bardzo niewiele struktur interakcyjnych. Z doświadczenia wynika, że mobilność młodzieży (podróże, wymiana) związana jest, podobnie jak inne zachowania tej grupy, z wzorcami dominacji kulturowej, istniejącymi w wielokulturowych społeczeństwach i w społeczeństwach etnicznych.* Autorzy wytycznych zwracają uwagę na konieczność jednoczesnego kształtowania właściwych postaw, świadomości i zachowań młodych ludzi.

Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995)

Konwencja jest wypełnieniem zobowiązań wynikających z Deklaracji Wiedeńskiej (1993). Ten dokument stał się niezwykle ważny w kontekście edukacji w społeczeństwach wielonarodowych, gdyż relacje z mniejszościami narodowymi są głównym obszarem praktyki w tym względzie. W preambule Konwencji czytamy: *pluralistyczne i prawdziwie de-*

mokratyczne społeczeństwo powinno nie tylko szanować etniczną, kulturalną, językową i religijną tożsamość każdej osoby należącej do mniejszości narodowej, lecz także tworzyć odpowiednie warunki pozwalające im wyrażać, zachowywać i rozwijać tę tożsamość; tworzenie klimatu tolerancji i dialogu jest konieczne, aby różnicowanie kulturowe nie było źródłem i czynnikiem podziałów, lecz wzbogaceniem każdego społeczeństwa. Konstatacja, że „różnorodność wzbogaca”, nie jest jednak przez wszystkich Europejczyków akceptowana. Wiele systemów edukacyjnych w Europie przez dziesięciolecia propagowało raczej hasło „niezbędna jest jednolitość”. Rachunki za takie podejście przyszło potem płacić w Bośni, Kosowie, Czechenii, Górnym Karabachu. W Polsce przez kilkadziesiąt powojennych lat propagowano w oświacie dobre strony płynące z życia w państwie jednolitym narodowościowo, nie przygotowując jednocześnie młodych ludzi do kontaktu z różniącami z innych państw i narodowości. Polska ratyfikowała Konwencję w 2000 r. Dokument ten zawiera wiele wytycznych wprost odnoszących się do oświaty. W Artykule 6 czytamy: *Strony będą umacniać ducha tolerancji oraz dialog międzykulturowy i podejmą skuteczne środki w celu wspierania wzajemnego poszanowania, zrozumienia i współpracy pomiędzy wszystkimi osobami żyjącymi na ich terytoriach niezależnie od ich tożsamości etnicznej, kulturalnej, językowej i religijnej, zwłaszcza z zakresu edukacji, kultury i środków przekazu.* Artykuł 12 zawiera zaś zalecenia konkretnych działań edukacyjnych: *1. Strony podejmą, tam gdzie to właściwe, środki w zakresie oświaty i badań naukowych, w celu szerzenia wiedzy o kulturze, historii, języku i religii ich mniejszości narodowych oraz większości ludności. 2. W związku z tym Strony, między innymi, zapewnią odpowiednie możliwości kształcenia nauczycieli i dostępu do podręczników oraz ułatwią kontakty pomiędzy uczniami a nauczycielami z różnych środowisk. 3. Strony zobowiązują się popierać równy dostęp osób należących do mniejszości narodowych do oświaty na wszystkich poziomach.* Artykuł 13 określa warunki prowadzenia prywatnego szkolnictwa przez mniejszości narodowe: *1. W ramach swoich systemów oświatowych Strony uznają prawo osób należących do mniejszości narodowej do zakładania i prowadzenia ich własnych, prywatnych instytucji oświatowych i szkoleniowych. 2. Wykonywanie tego prawa nie pociąga za sobą żadnych zobowiązań finansowych Stron.* Artykuł 14 odnosi się do niezwykle ważnej kwestii języka ojczystego mniejszości. Czytamy w nim: *Strony zobowiązują się uznać prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki jej języka mniejszości.* Kwestii języka poświęcony jest też osobny dokument Rady Europy — *Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych* (1992), zawierająca w Artykule 8 wiele odniesień do oświaty.

Europejska konferencja przeciwko rasizmowi „Wszyscy różni, wszyscy równi: od zasady do praktyki” — Deklaracja Polityczna (Rada Europy, 2000)

Konferencja była europejskim wkładem do Światowej konferencji przeciwko rasizmowi, dyskryminacji rasowej, ksenofobii i towarzyszącej im nietolerancji. W deklaracji zawarto wiele istotnych zapisów tworzących podwaliny współcześnie rozumianej edukacji wielokulturowej. W dokumencie czytamy: *Europa jest wspólnotą opartą na powszechnie akceptowanych wartościach, wielokulturową w swojej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; tolerancja gwarantuje utrzymanie Europy jako społeczności pluralistycznej i otwartej, w której promowana jest różnorodność kulturowa.* Pluralizm i otwartość to kluczowe pojęcia w procesie wdrażania edukacji wielokulturowej. Deklaracja zwraca uwagę na liczne zagrożenia występujące na naszym kontynencie, w tym na przypadki czystek etnicznych i religijnych, aktywność niektórych partii politycznych wyznających ideologię ksenofobii, wrogość wobec „innych” okazywaną przez niektóre media czy zjawisko wykorzystania nowych technologii komunikacji masowej do rozpowszechniania przekazów rasistowskich. W części dotyczącej zobowiązań państw członkowskich wskazano na środki przeciwdziałania rasizmowi i nietolerancji: prawne, polityczne oraz edukacyjne i szkoleniowe. Zwrócono uwagę, że nauczanie i podnoszenie świadomości w zakresie przeciwdziałania rasizmowi i nietolerancji powinno dotyczyć wszystkich członków społeczeństwa, nie tylko nauczycieli i uczniów, lecz także policjantów, sędziów, prokuratorów, funkcjonariuszy więziennictwa, sił zbrojnych, urzędników celnych i imigracyjnych, personelu służby zdrowia i pomocy społecznej.

„Deklaracja krakowska” — Deklaracja europejskich ministrów edukacji „Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategię dla Europy” (Rada Europy, 2000)

Ministrowie edukacji państw członkowskich Rady Europy podczas 20. Sesji Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji w październiku 2000 r. w Krakowie przyjęli ważną deklarację odnoszącą się do niezbędnych działań edukacyjnych, które stanowią odpowiedź na wyzwania współczesnego świata. Fakt podpisania deklaracji w Polsce (w wielokulturowo ukształtowanym Krakowie) dodatkowo zobowiązuje nas do jej propagowania i wdrażania w życie jej postanowień. Wśród wspólnych wyzwań przed jakimi stoją europejskie systemy edukacji (*wyzwań, które łączą wiele możliwości z poważnymi zagrożeniami*), wskazano również na kwestie wielokulturowe. W deklaracji czytamy: *Europa i społeczeństwa*

„europejskie stają się w coraz większym stopniu wielokulturowe i zróżnicowane, co samo w sobie jest dobrym zjawiskiem; tymczasem znacząca liczba obywateli naszych krajów, a nawet niektórzy przywódcy polityczni, odrzucają ten kierunek rozwoju, zwracając się ku izolacjonizmowi, rasizmowi, ksenofobii, antysemityzmowi, postawom skrajnie nacjonalistycznym, a także ku innym formom uprzedzeń i nietolerancji. Mając to na uwadze ministrowie edukacji zalecają: rozwój umiejętności międzykulturowych w sferze relacji osobistych i komunikowania się nie tylko poprzez nauczanie języków obcych, lecz także poprzez propagowanie pojęcia ludzkiej godności, odpowiedzialności w wymiarze społecznym, tolerancji, solidarności i zasad demokracji; edukacji dla mniejszości związanej z migracją oraz dla innych mniejszości narodowych, w tym Romów; działania edukacyjne, w szczególności w kształceniu nauczycieli, w celu przeciwdziałania powtórzeniu się zbrodni przeciwko ludzkości lub ich zaprzeczeniu, takich jak Holocaust i czystki etniczne, które tragicznie naznaczyły XX wiek za sprawą masowego naruszania praw człowieka i podstawowych wartości propagowanych przez Radę Europy.

Wymienione w deklaracji pojęcie „umiejętności międzykulturowych” to użyteczna edukacyjnie formuła do określenia kanonu kompetencji, jakie powinny być kształtowane w procesie nauczania. Warto zwrócić uwagę na podkreślenie w deklaracji dwóch kwestii, określonych jako „wrażliwe” i zarazem „wskaźnikowe”. Chodzi tu o stosunek do dwóch narodowości — żydowskiej i romskiej. W dokumencie postuluje się między innymi wprowadzenie w szkołach Dnia pamięci o holokaucie, w celu zachowania pamięci o zagładzie oraz przeciwdziałania antysemityzmowi.

„Uczenie się i nauczanie historii europejskiej XX wieku” (Projekt Rady Europy)

Projekt pozwolił na osiągnięcie postępu w rozwoju koncepcji nauczania historii nacechowanej pluralizmem i tolerancją, dał przykłady otwartego podejścia do drażliwych tematów w historii Europy XX w., umożliwiające ich rozpatrywanie z różnych punktów widzenia. W XX w. w wielu miejscach kontynentu mieliśmy do czynienia z konfliktami międzykulturowymi, prześladowaniami, czystkami etnicznymi i eksterminacją całych narodów. Historia stanowi swoiste memento i nierozzerwalną część edukacji międzykulturowej. Dzięki projektowi rozwinięto również metodologię nauczania o zagładzie. Zgodnie z zaleceniem Komitetu Ministrów postanowiono zainicjować obchody *Dnia pamięci o holokaucie i ochrony przed zbrodniami przeciwko ludzkości*. Kwestie stosunku do osób narodowości żydowskiej są istotnym tematem edukacji wielokulturowej w całej Europie. W pewnym sensie problem ten pełni rolę

papierka lakmusowego. Pomimo upływu ponad pół wieku pamięć o holokaucie jest ciągle żywa. Dziś, na początku XXI w. odchodzi coraz więcej świadków tragedii narodu żydowskiego co nakłada na system edukacji zadanie „zachowania pamięci”. W Deklaracji czytamy: *Jesteśmy odpowiedzialni za przekazanie straszliwej prawdy o holokaucie wbrew tym, którzy jej zaprzeczają. Zdajemy sobie sprawę, że na naszych narodach spoczywa moralny, a na naszych rządach polityczny obowiązek dłożenia starań, aby przyszłe pokolenia mogły zrozumieć przyczyny holocaustu i wyciągnąć wnioski z jego konsekwencji. Zobowiązujemy się wzmocnić wysiłki w celu wspierania edukacji, pamięci i badań na temat holocaustu*. Nauczanie o zagładzie nie może się jednak ograniczać do historii, ma pełnić również funkcję „prewencyjną”. Nauczyciele realizujący edukację wielokulturową powinni w programach nauczania umieścić problematykę antysemityzmu, holocaustu oraz kwestie współczesnych relacji ze społecznością żydowską.

„Polityka językowa na rzecz wielokulturowej i wielojęzycznej Europy” (Projekt Rady Europy)

W ramach projektu wypracowano między innymi *Ramowy System Opisu Kształcenia Językowego* oraz założenia *Europejskiego Portfolio Językowego* i *Paszportu Językowego*. Dokumenty te, wprowadzane w całej Europie, można określić jako „europejskie językowe prawo jazdy”, które oprócz „europejskiego komputerowego prawa jazdy” jest jednym z głównych narzędzi niezbędnych w realizacji edukacji wielokulturowej. Opracowano ponadto sposoby promocji języków regionalnych, języków mniejszości narodowych oraz języków rzadko używanych. Projekt pomóc ma *wdrożyć politykę językową wspomagającą komunikowanie się i współpracę pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi o różnej tożsamości językowej i kulturowej*. Pokłosiem projektu był między innymi *Europejski Rok Języków* (2001). Sukces tego projektu zachęcił z kolei do organizowania corocznych obchodów *Europejskiego Dnia Języków*.

Europejska polityka językowa promuje nauczanie języków obcych od najmłodszych lat, uczenie się co najmniej dwóch języków obcych (języków „partnerskich”), stwarzanie możliwości uczenia się języków w każdym wieku, uczenia się języków obcych w kontekście kulturowym kraju pochodzenia języka, ochronę rzadkich i zamierających języków Europy. Do tej ostatniej kwestii odnosi się *Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych* Rady Europy z 1992 r.

Akcja „Europa to więcej niż myślisz” (Rada Europy, 2000)

Ta akcja edukacyjna obejmowała między innymi komponent „Reakcja na społeczeństwo wie-

lokulturowe". W materiałach edukacyjnych akcji czytamy: *W latach 90. nastąpił wzrost nietolerancji wobec tych, którzy są „inni”. Tego rodzaju postawa może przybierać różne formy: od brutalnej napaści o charakterze rasistowskim do zwykłego faktu opowiadania żartów skierowanych przeciwko homoseksualistom lub cudzoziemcom.* W materiałach dla uczniów pojęcie edukacji międzykulturowej definiuje się następująco: *Edukacja międzykulturowa dzieci i młodzieży oddziałuje na dwa główne sposoby: pozwala rozpoznać nierówności, niesprawiedliwość, rasizm, stereotypy i uprzedzenia oraz przekazuje wiedzę i umiejętności pomocne w przeciwstawianiu się tego rodzaju postawom, gdy zostaną napotkane w społeczeństwie.* Akcja przybliży uczniom i nauczycielom działania Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji.

Raporty Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) (Rada Europy, 1996, 1999)

ECRI została powołana w 1994 r. na podstawie decyzji Szczytu Wiedeńskiego Rady Europy (1993). Komisja składająca się z ekspertów delegowanych przez rządy państw członkowskich publikuje okresowe raporty odnoszące się do poszczególnych państw. W raportach ocenia się działania państw w kwestiach zwalczania zjawiska rasizmu, antysemityzmu, ksenofobii, dyskryminacji etnicznej. Dotychczas (2003) ukazały się dwa raporty ECRI dotyczące Polski, w 1996 r. i 1999 r. Ostatni raport odnotowuje postęp w polskim ustawodawstwie oraz większą akceptację mniejszości narodowych. W innym miejscu stwierdza jednak: *W postawach dominujących w społeczeństwie wydaje się dominować zamknięcie na różnicowanie, a odczucia antysemickie są głęboko utrwalone [...]. ECRI jest świadome, że krytyka antysemityzmu w Polsce jest często postrzegana jako ingerencja zewnętrzna, lecz zachęca całe polskie społeczeństwo do uznania istnienia tego zjawiska i jego zwalczania. W związku z tym ECRI popiera inicjatywy, dzięki którym propagowana jest wiedza o kulturze żydowskiej i wkładzie społeczności żydowskiej w życie społeczeństwa polskiego.* Raport zaleca podjęcie w Polsce pewnych działań, zwłaszcza w odniesieniu do problemów antysemityzmu, zwraca też uwagę na wyzwania wynikające z nowych form migracji. Władze polskie nie zgodziły się z niektórymi stwierdzeniami zawartymi w raporcie, dotyczącymi między innymi nastrojów antysemickich. Raport stworzył kolejną okazję do dyskusji na ten temat. Raport ECRI szczególnie uwagę poświęca również innym grupom „wrażliwym”, do których zalicza mniejszości narodowe, mniejszości innej rasy oraz Romów.

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia — Nauczanie i uczenie się — Na drodze do uczącego się społeczeństwa (Unia Europejska, 1995)

W dokumencie tym określono niezbędne działania edukacyjne będące odpowiedzią na wyzwania cywilizacyjne współczesnego świata. Przedstawiono pięć ogólnych celów tych działań: zachęcanie do zdobywania wiedzy, zbliżanie szkoły i przedsiębiorstwa, walkę z marginalizacją (proponując drugą szansę ukończenia szkoły), znajomość trzech języków Wspólnoty, równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie. Kontekst wielokulturowy wiąże się często z przeciwdziałaniem marginalizacji pewnych mniejszości narodowych, idea szkół drugiej szansy odnosi się między innymi do społeczności romskiej. Biała Księga wskazuje na ogromną rolę znajomości języków obcych oraz wyraźnie podkreśla wzajemną zależność edukacji międzykulturowej i edukacji językowej: *umiejętności lingwistycznej musi towarzyszyć zdolność dostosowania się do środowisk pracy i życia wyznaczonych przez odrębne kultury. Języki są nieodzowne, jeżeli chcemy poznać innych. Ich opanowanie przyczynia się do zwiększenia uczucia dumy z przynależności do Europy, przy całym jej bogactwie i różnorodności kulturowej, jak również do lepszego porozumienia pomiędzy obywatelami Unii Europejskiej.*

Biała Księga Komisji Europejskiej — Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej (Unia Europejska, 2000)

W dokumencie tym ukazano główne wyzwania, przed jakimi stoi młodzież w Europie na początku XXI w. Omówiono demograficzne, socjologiczne i ekonomiczne tendencje oraz kulturowe zmiany w pokoleniu młodych ludzi, zaangażowanie młodzieży w życie publiczne, integrację europejską i procesy globalizacyjne. Zwrócono uwagę na znaczenie zwalczania rasizmu i ksenofobii, tak jak to określiła Unia Europejska w Traktacie Amsterdamskim z 1997 r. W Białej Księdze czytamy: *młodzi ludzie są otwarci na innych, wrażliwi na problemy rasizmu oraz zdecydowani na podjęcie właściwych działań w tym względzie. Jednocześnie czują się podatni na techniki manipulacyjne.* Przeciwdziałanie rasizmowi i ksenofobii powinno polegać między innymi na wprowadzaniu zagadnień różnorodności kulturowej do szkoleń nauczycieli, podejmowaniu inicjatyw młodzieżowych zwalczających zjawisko dyskryminacji, większym włączaniu do edukacji młodych ludzi z mniejszości narodowych, prowadzeniu działań edukacyjnych na rzecz emigrantów, budowaniu tożsamości europejskiej, która umacnia tożsamość narodową i regionalną, promowaniu nauki języków obcych oraz mobilności młodych ludzi. Edukacja wielokulturowa została wskazana jako jedna z dziedzin, które będą decydowały o skuteczności

działań skierowanych do młodzieży europejskiej. W konkluzji dokumentu stwierdzono, że *edukacja zapobiega rasizmowi i ksenofobii*.

„Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010” (Unia Europejska, 2002)

W 2000 r. Unia Europejska przyjęła tzw. Strategię lizbońską — dokument określający niezbędne zmiany ekonomiczne i społeczne, które mają zagwarantować sukces Europy w świecie uzyskany przez wspólne działania państw europejskich, podejmowane w celu budowania społeczeństwa wiedzy i konkurencyjnej gospodarki. Za główne narzędzie służące osiągnięciu celów społecznych i gospodarczych uznano edukację. W lutym 2002 r. Rada Unii Europejskiej przyjęła program pracy nad przyszłymi kluczowymi celami w edukacji. Sformułowane zostały trzy cele strategiczne: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji i szkolenia w UE, ułatwienie wszystkim dostępu do systemów edukacji i szkolenia, szersze otwarcie systemów edukacji i szkolenia na świat. Określono jednocześnie trzynaście celów szczegółowych. Dążenie Unii Europejskiej do zwiększenia „otwartości systemów edukacyjnych” wiąże się między innymi z realizacją edukacji wielokulturowej, która jest niezbędnym narzędziem do osiągnięcia tego celu. Dokument mówi na poziomie celów szczegółowych o promocji wymiaru europejskiego w nauczaniu i szkoleniu, zachęcaniu do nauki języków obcych, zwiększeniu mobilności osób uczących się i szkolących. To wszystko będzie możliwe pod warunkiem posiadania umiejętności międzykulturowych.

Deklaracja Ateńska „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmocnienie demokracji” (Rada Europy, 2003)

Europejscy ministrowie edukacji w czasie sesji Stałej Konferencji w listopadzie 2003 r. przyjęli deklarację poświęconą edukacji międzykulturowej. Sesja odbyła się w Atenach — symbolicznym miejscu narodzin europejskiej demokracji. W deklaracji podkreślono wzajemny związek demokracji i edukacji międzykulturowej oraz rolę tych elementów w reformie europejskich systemów edukacji. Stwierdzono, że droga do zgodnego współżycia społeczeństwa wielokulturowego wiedzie między innymi przez stworzenie demokratycznie zarządzanej szkoły, współpracującej z rodzicami, wspólnotami lokalnymi i społeczeństwem obywatelskim. Analizując ostatnie wydarzenia w świecie, podkreślono znaczenie *dialogu europejsko-arabskiego* i konieczność podjęcia tego zagadnienia przez nauczycieli. Zwrócono uwagę na konieczność rozwoju projektu *Edukacja dzieci romskich (cygańskich)*. Wiele uwagi poświęcono dydaktyce, zalecając m.in. *ponowne rozpo-*

częcie badań pojęciowych na temat edukacji międzykulturowej w celu dostosowania terminologii i jasnego zdefiniowania treści i kontekstu edukacji międzykulturowej. W dokumencie wskazano też na pożądane kompetencje zawodowe nauczyciela realizującego zajęcia z tego zakresu. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role — mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić *zarządzać różnorodnością*, a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań. W dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, a nawet rekomendowano konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się zatem koncentrować się na zagadnieniach *„uczenia się w grupie” (social learning) i „uczenia się opartego na współpracy” (cooperative learning) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „uczenia się, aby żyć wspólnie”.* Istotnym wątkiem poruszonym w Atenach było wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w rozwoju edukacji międzykulturowej. Zwrócono uwagę, że *wykorzystanie nowych usług komunikacyjno-informacyjnych może zwiększyć możliwości uczestniczenia jednostek w upowszechnianiu informacji, w szkoleniach i komunikacji wykraczającej poza granice państw w celu zwiększenia międzynarodowego zrozumienia i wzajemnego ubogacania się kultur.* Konkluzją deklaracji jest stwierdzenie, że edukacja międzykulturowa musi się stać stałym komponentem polityki edukacyjnej wszystkich państw europejskich. Cel ten można będzie osiągnąć przez odpowiednie kształtowanie programów nauczania, wprowadzanie edukacji międzykulturowej do procesu zarządzania szkołą oraz doskonalenie nauczycieli.

Omówiony tu wybór dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej odnoszących się do zagadnień ważnych z punktu widzenia realizacji edukacji wielokulturowej można rozszerzyć o inne dokumenty. Między innymi należy wskazać na Dyrektywę Rady Unii Europejskiej nr 2000/43 dotyczącą realizacji *równego traktowania osób niezależnie od ich pochodzenia rasowego lub etnicznego* oraz na Dyrektywę nr 2000/78 w sprawie *generalnych ram dla równego traktowania w zakresie zatrudnienia i zawodu*. Innym ważnym dokumentem jest Rekomendacja nr 84 Komitetu Ministrów Rady Europy z 1984 r. dotycząca szkoleń nauczycieli w edukacji dla międzykulturowego zrozumienia. Niezwykle ważną rolę pełni nowa instytucja Unii Europejskiej powołana w 2000 r. w Wiedniu **Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii**. Centrum realizuje liczne programy edukacyjne związane z przeciwdziałaniem ksenofobii, nietolerancji, rasizmowi i antysemityzmowi (np. program przeciwdziałania przejawom rasizmu wśród kibiców piłkarskich). Programy edukacyjne Unii Europejskiej

Comenius i Młodzież również w swoich priorytetach odwołują się do kwestii edukacji wielokulturowej.

Nauczyciele realizujący edukację wielokulturową we własnych szkołach powinni wiedzieć o istnieniu omówionych dokumentów. Po pierwsze, dają one wspierającą świadomość — „nie jestem sam”, podobnie jak ja myślą i działają inni nauczyciele w Europie. Nawiązywanie we własnej pracy do tych dokumentów niewątpliwie ułatwi współpracę szkół polskich ze szkołami z innych państw europejskich. Po drugie, cytowane dokumenty są niezbędne w budowaniu własnych programów nauczania i programów wychowawczych. Program każdego nauczyciela musi być zgodny z programem szkolnym, ten zaś z programami realizowanymi w gminie, powiecie, województwie, wreszcie zgodny z pod-

stawą programową kształcenia ogólnego obowiązującą w kraju. Polskie dokumenty oświatowe respektują międzynarodowe (w tym w znakomitej większości europejskie) dokumenty ratyfikowane przez nasze władze. W ten sposób zamyka się „koło zależności” pomiędzy ważną europejską deklaracją a procesem lekcyjnym w konkretnej szkole. Po trzecie, omawiane dokumenty z powodzeniem mogą pełnić rolę materiałów pomocniczych wykorzystywanych na lekcjach. Dotyczy to zwłaszcza szkół ponadgimnazjalnych, ale niektóre z dokumentów można również wykorzystywać w gimnazjum i szkole podstawowej. Praca z tekstem źródłowym, który stanowi konkretna rezolucja, deklaracja, rekomendacja, biała księga czy konwencja daje uczniom wiele korzyści. Kształtujemy w ten sposób otwartego i świadomego obywatela Polski i Europy.

W YCHOWANIE DO SPOŁECZEŃSTWA WIELOKULTUROWEGO, CZYLI O SZKOLNYM PROGRAMIE WYCHOWAWCZYM W ŚRODOWISKU ZAMIESZKIWANYM PRZEZ MNIEJSZOŚCI NARODOWE

I Wstęp

Wyzwania współczesnego świata, oddziaływanie kultury masowej, zmiany w obrębie struktury rodziny powodują, że fundamentalnym staje się pytanie o tożsamość kulturową człowieka. Ma to istotne znaczenie w dobie dokonujących się przemian w Europie, gdzie zjawisku integracji europejskiej nadaje się szczególną wartość.

Takie elementy kultury, jak: tradycja, pokolenie, język, obyczaje, religia, wspólnota dziedzictwa prowadzą do uświadomienia odrębności narodowej. A to rodzi wyobrażenia o istnieniu „swoich” i „obcych”. Pytania o tożsamość kulturową współczesnego człowieka, to pytania o kulturowy wymiar współczesnego świata. To pytania o rolę wychowania w dobie różnic kulturowych, o potrzebę kreowania zadań edukacji międzykulturowej. Droga do uczestniczenia w kulturze europejskiej prowadzi poprzez przeżycie własnej tożsamości, rozwijanie jej dzięki komunikacji z innymi do wzajemnego wzbogacania się. Sprzyja temu postawa otwartości i dialogu, ciekawości poznawczej i tolerancji dla innych. Zauważyli to uczestnicy międzynarodowej konferencji pt. „Polska — jej sąsiedzi i jej mniejszości”, odbyła się ona w Warszawie we wrześniu 2000 r. Przyjęli oni rezolucję, której treść nawiązuje do budowania takich systemów edukacji, które wychowują w duchu niezwykłych praw człowieka.

REZOLUCJA

My — nauczyciele, wychowawcy, uczeni i ludzie kultury, przedstawiciele mniejszości narodowych żyjących w obszarze Rzeczypospolitej Polskiej, przedstawiciele środowiska naukowego krajów sąsiadujących z Polską zebrani na międzynarodowej konferencji pt. „Polska — jej sąsiedzi i jej mniejszości” — poświęconej wychowaniu dla pokoju, krzewienia przyjaźni i tolerancji między narodami naszych krajów

— *Podzielając nadzieję i dążenia narodów środkowej Europy do Świata pokoju, tolerancji i sprawiedliwości;*

- *Mając w pamięci wielkie brzemie przeszłości naszego regionu obciążonej bardzo często wrogością, przemocą i poczuciem wzajemnych krzywd;*
- *Zaniepokojeni ciągle odradzającymi się postawami wrogości, nietolerancji, lekceważenia oraz resentymentów wobec przeszłości;*
- *Przekonani, że nie może być powrotu do zachowań społecznych, politycznych i gospodarczych naruszających sprawiedliwość, równość i niszczących naturalne między nami uczucia przyjaźni i sąsiedzkiej życzliwości;*
- *Świadomi, że najważniejszą i najskuteczniejszą siłą budującą świat bez agresji, uprzedzeń i przemocy jest wychowanie i edukacja;*

zwracamy się:

1. *Do wychowawców i nauczycieli oraz do przedstawicieli religii różnych obrządków, aby dołożyli wszelkich starań dla wychowania młodzieży w kulturze poszanowania odmienności, przyjaznego szacunku dla innych ludzi, solidarności ze wspólnotą pracy i życia w ramach własnego kraju i w wymiarze międzynarodowym;*
2. *Do dziennikarzy, twórców i wszystkich ludzi pracujących w ośrodkach masowego przekazu, mając na uwadze szczególną i doniosłą rolę środków masowej komunikacji, o promowanie wartości budujących przyjaźń, szacunek, tolerancję między ludźmi, eliminowanie z masowej wyobraźni rywalizacji, pogoni za zyskiem, uczuć wyższości i wrogości;*
3. *Do rządów naszego regionu i politycznych ośrodków władzy, aby stanowczo przeciwstawiły się użyciu retoryki nieprzyjaznej we wzajemnych stosunkach lub wobec grup etnicznych i religijnych. Wręcz przeciwnie, niech w swej działalności politycznej promują przyjaźń, porozumienie i tolerancję jako szczególnie pożądane i użyteczne społecznie wartości. Przypominamy naszym rządcom o obowiązku respektowania zasad pokoju, poszanowania praw człowieka i wspierania demokracji gwarantowanych Europejską Konwencją Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Powszechną Deklaracją Praw Człowieka, Ramową Konwencją o Ochronie Mniejszości,*

Aktem Konstytucyjnym UNESCO oraz Konwencją Praw Dziecka.

My, nauczyciele, wychowawcy i twórcy kultury:

- *Będziemy czynić starania, aby edukacja naszych narodów, szczególnie dzieci i młodzieży, opierała się na działaniach i treściach pedagogicznych krzewiących prawa człowieka, poszanowanie odmienności, pokój i porozumienie z innymi;*
- *Szczególną troską będziemy otaczać szkoły, w których treści nauczania i klimat wychowawczy będą promować szacunek dla odmienności, wartość współdziałania zamiast rywalizacji, różnorodność i bogactwo tożsamości kulturowej;*
- *Dbać o doskonalenie programów nauczania, czuwać nad treścią podręczników szkolnych i innych instrumentów dydaktycznych tak, aby kształtowały u dzieci, młodzieży i u ludzi dorosłych uczucia solidarności społecznej, uczyły szanować odmienność i różnice, odrzucały przesady i stereotypy;*

Uczestnicy konferencji uznają jako niezbywalne prawo do określenia i pielęgnowania tożsamości narodów i równocześnie prawo mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych oraz każdego człowieka do afirmacji swojej odrębności, nieskrępowanego kultywowania własnego języka, kultury i religii bez zamykania się na innych i przeciwstawiania się im. Akceptacja swojej tożsamości najlepiej sprzyja postawie tolerancji, otwarciu się na innych i akceptacji odmienności.

Apelujemy do właściwych ośrodków władzy naszych krajów, w tym szczególnie do ministerstw oświaty i wychowania oraz samorządów terytorialnych, organizacji pozarządowych, religii różnych kościołów o wsparcie naszych starań na rzecz budowania systemów edukacji realizujących idee naszej konferencji.

Przed reformującą się szkołą stają wobec tego takie oto zadania:

1. Poznanie i odwoływanie się do własnego dziedzictwa narodowego.
2. Dostrzeganie inności kulturowej i uwrażliwienie na nią.
3. Kształcenie świadomości o równorzędności wszystkich kultur.
4. Kształtowanie postaw tolerancji.

Uznanie tolerancji jako szczególnej wartości wynika z humanistycznej wizji świata, którego podstawą jest pokój, bezpieczeństwo i interkulturowy dialog.

Twórcy reformy oświaty w Polsce zakładają, że szkoła powinna przygotować ucznia do życia zawodowego i społecznego oraz do odpowiedzialnego korzystania z wolności. Uczeń usytuowany został w centrum działalności szkolnej, a jego wszechstronny rozwój stał się celem pracy pedagogicznej. Wszechstronność jego rozwoju jest równoznaczna z możliwością indywidualnego rozwijania i doskonalenia zdolności intelektualnych oraz talentów. W podstawie programowej kształcenia ogólnego

odnajdujemy zapis, mówiący o tym, że „edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczyciela zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”. Rodzi to określone konsekwencje. Nauczanie, kształcenie umiejętności i wychowanie są wymiarami pracy każdego nauczyciela, a zadania z nich wynikające powinny się wzajemnie uzupełniać i równoważyć. Oznacza to, że nie można już mówić o wychowaniu jako o zadaniu dodatkowym, realizowanym obok przekazu wiedzy czy kształcenia umiejętności.

Wychowanie w szkole rozpoczyna się, gdy nauczyciel zastanawia się:

- Jakiego człowieka chcę wychować?
- Na podstawie jakich wartości?
- Czy są one spójne z wartościami rodziców wychowanka?
- Co jest dobre?
- Co będzie sprzyjało wszechstronnemu rozwojowi dziecka?
- Jakie sytuacje wychowawcze warto zaplanować?
- Jakie doświadczenia z tych sytuacji zdobędą uczniowie?

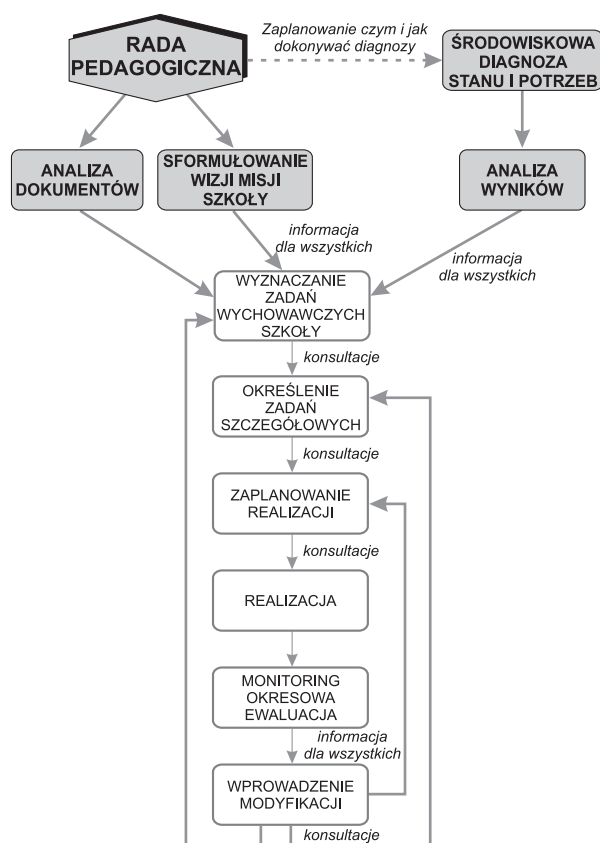
Relacja między wychowawcą a wychowankiem jest sprawą priorytetową. Umiejętność nawiązania dialogu — to podstawa wychowania, na której uczeń może budować relacje z dorosłymi i rówieśnikami. A oto ramy tej relacji: zbiór zasad regulujących życie w szkole, role poszczególnych członków społeczności szkolnej, zadania wychowawcze tworzone na podstawie celów wynikających ze wspólnych wartości, czyli — system wychowania, w związku z którym powstanie szkolny program wychowawczy. Warto przy tym pamiętać, że pierwszym i najważniejszym środowiskiem, gdzie rozpoczyna się proces wychowania jest dom rodzinny. W nim poszukuje się tego, co najważniejsze, tego, czym warto kierować się w życiu, tego, co stanowi ludzką tożsamość. Rodzice, akceptując szkolny program wychowawczy, część swoich uprawnień przekazują instytucji, pod której opieką znajduje się ich dziecko.

Aby wychowanie opierało się na wspólnych wartościach, jest tylko jedna droga — program wychowawczy szkoły musi być tworzony i konstruowany przez rodziców, wychowawców i nauczycieli. Powinien być zatem wypadkową:

- założeń przyjętych przez radę pedagogiczną z uwzględnieniem potrzeb środowiska w sformułowanej wizji i misji szkoły, na podstawie wartości w nich zawartych (wychowanie formacyjne),
- diagnozy potrzeb środowisk, bieżących problemów młodzieży i pomocy (działania opiekuńcze i profilaktyczne)¹.

¹Koncepcja tworzenia programu wychowawczego autorstwa Katarzyny Koszewskiej i Elżbiety Totwińskiej-Królikowskiej została opisana w książce pt. *Szkolny program wychowawczy*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000.

SCHEMAT BUDOWY SZKOLNEGO PROGRAMU WYCHOWAWCZEGO



Źródło: K. Koszewska, E. Tołwińska-Królikowska, *Szkolny program wychowawczy*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000, s. 10.

II Charakterystyka środowiska — informacje ogólne

W przeciwieństwie do obywatelstwa, które jest jednoznacznie określone przez prawo, narodowość jest stanem świadomości człowieka i wynikającą z tego stanu jego identyfikacją z daną grupą etniczną. Ponadto **mniejszość** charakteryzuje:

- znacznie mniejsza liczebność w stosunku do reszty ludności w państwie;
- odrębne pochodzenie etniczne;
- odmienna kultura, język, religia, tradycje;
- dążenie do kultywowania swych odrębnych cech narodowych i kulturowych.

Polska ma jeden z najniższych wskaźników mniejszości narodowej w Europie (ok. 3%). Grupy mniejszości skupione są przede wszystkim na obszarach graniczących z sąsiadującymi krajami.

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty, wszystkim dzieciom, niezależnie od rasy, religii i narodowości, powinno się zagwarantować prawo do nauki.

Przed radą pedagogiczną szkół funkcjonujących w środowisku zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe staje nie lada zadanie — stworzenie takiego programu wychowawczego, który odpowiadałby potrzebom środowiska, kultywował

wartości, sprzyjające postawom tolerancji, dialogu i otwartości na drugiego człowieka i jego kulturę.

III Podstawy prawne

Ważne jest, aby przed rozpoczęciem prac nad szkolnym programem wychowawczym cała rada pedagogiczna zapoznała się z treścią dokumentów prawa oświatowego — dotyczących wszystkich szkół na terenie kraju, oraz tych, które w sposób istotny dotyczą szkół, do których uczęszczają dzieci mniejszości narodowych.

Art. 48 ust. 1 uchwalonej w 1997 r. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej mówi na temat prawa rodziców do wychowania: *Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz przekonania.*

Z zapisu tego wynika, że nauczyciele jedynie wspomagają rodziców w wychowaniu ich dzieci, a program wychowawczy szkoły powinien być zaakceptowany przez prawnych opiekunów dziecka. Akcent został położony na poszanowanie godności osobowej, co wyznacza personalistyczny kierunek szkolnego wychowania.

W art. 53 ust. 3 Konstytucji odnajdujemy zapis, mówiący o zapewnieniu dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie z przekonaniem, a w art. 70 ust. 4 — zapisy mówiące o prawie do powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Potwierdza to art. 1 pkt. 1 i 2 Ustawy o systemie oświaty:

System oświaty zapewnia w szczególności:

1. Realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju.
2. Wspomagania przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny.

Art. 13 Ustawy o systemie oświaty zapewnia:

1. Szkoła i placówka publiczna umożliwi uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury.
2. Na wniosek rodziców nauka, o której mowa w ust. 1 może być prowadzona:
 1. w osobnych grupach, oddziałach lub szkołach
 2. w grupach, oddziałach lub szkołach — z dodatkową nauką języka oraz własnej historii i kultury
 3. w międzyszkolnych zespołach nauczania [...]
 4. w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły publiczne zapewniają podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej.

Warunki i sposób wykonywania przez szkoły i placówki zadań edukacyjnych oraz minimalną liczbę uczniów, dla których organizuje się formy nauczania określił minister edukacji narodowej w Roz-

porządzeniu z 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół nakłada na szkołę i każdego nauczyciela obowiązki w zakresie nauczania, kształtowania umiejętności i wychowywania. Każdy z tych obszarów pracy szkoły jest ujęty w 8 punktach, które stanowią spójną całość. Po przeanalizowaniu ich treści okazuje się, że również obowiązki szkoły spoza obszaru, nazwanego w podstawie programowej wychowaniem, odnoszą się do zapewnienia „lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie”, do „poznawania zasad życia społecznego”, do „poznawania dziedzictwa kultury narodowej”, „współdziałania, budowania więzi międzyludzkich” i kształtowania wielu innych umiejętności nierozzerwalnie związanych z wychowywaniem.

Rozporządzenie powyższe zakłada również możliwość istnienia przedmiotu: języki mniejszości narodowej lub grupy etnicznej w II i III etapie edukacyjnym w szkołach organizujących nauczanie danego języka jako ojczystego. W ramach tego przedmiotu warto podkreślić przynajmniej niektóre zadania, które stają przed szkołą:

3. *Motywowanie do poznawania literatury oraz różnorodnych tekstów kultury narodowej (w tym regionalnej) wzbogacających wiedzę ucznia o człowieka, życiu i świecie z perspektywy współczesności i z odniesieniem do przeszłości.*
4. *Integrowanie różnych zakresów doświadczeń kulturowych.*
6. *Rozwijanie w uczniach postaw ciekawości, otwartości i poszanowania innych kultur.*

(II etap edukacyjny — szkoła podstawowa)

1. *Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości, tożsamości narodowej (etnicznej) oraz wiary we własne możliwości językowe [...].*
5. *Integrowanie różnych płaszczyzn kulturowych, stwarzanie możliwości uczestnictwa w kulturze współczesnej na bazie obcowania z tradycją.*
6. *Ukazywanie wkładu danej mniejszości w kulturę polską i rozwój Polski.*

(III etap edukacyjny — gimnazjum)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r., z którego pochodzą powyższe zapisy, informuje też, że działalność edukacyjna szkoły powinna być określona przez:

1. *Szkolny zestaw programów nauczania, który — uwzględniając wymiar wychowawczy — obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego.*

2. *Program wychowawczy szkoły, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i jest realizowany przez wszystkich nauczycieli.*

[...] Szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy oraz program profilaktyki tworzą spójną całość. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

IV Tworzenie szkolnego programu wychowawczego krok po kroku²

Budowa szkolnego programu wychowawczego jest z reguły pierwszym zespołowym zadaniem rady pedagogicznej. Po przeanalizowaniu podstaw prawnych warto zatem zastanowić się wspólnie nad tym, co oznacza dla nas termin „dobra szkoła” oraz jakie wartości i cele w drodze do jej urzeczywistnienia nam przyświecają. Należy zbudować wizję szkoły oraz określić jej misję. Z nich będzie można wywieść założenia szkolnego programu wychowawczego.

Wizja to pozytywne wyobrażenie o przyszłości oparte na wartościach i ideałach, z których wywodzą się cele i plany działania. Gdy jest zbudowana zespołowo, ma specyficzne właściwości, motywuje do działania, skupia uwagę, umożliwia dystans, zastępuje wielostronicową instrukcję działania. Dzięki niej możemy skoncentrować się na priorytetach.

Wartościami, które staną się podstawą wizji szkoły funkcjonującej w środowisku zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe, będą z pewnością: poszanowanie godności osoby ludzkiej, prawa i wolności człowieka, tolerancja.

Kolejnym krokiem rady pedagogicznej, niesłychanie istotnym dla budowy programu wychowawczego szkoły, jest sformułowanie misji. Misja określa tożsamość szkoły i cel funkcjonowania w danym konkretnym środowisku. Jest przesłaniem wprowadzającym świadomość kierunku i celu działania na podstawie uznawanych wartości, jednocy wysiłki, określa klientów szkoły, charakteryzuje instytucję na potrzeby społeczności lokalnej.

Misja powinna być z jednej strony względnie trwałym zapisem tego, co dane środowisko uznało za najważniejsze, z drugiej — zapisem na tyle elastycznym, by dopuszczać korekty wynikające np. ze zmieniających się potrzeb środowiska. Proces poszukiwania misji to odpowiedź na fundamentalne pytania związane ze szkołą:

- Kim jesteśmy?
- Co chcemy osiągnąć?
- Co oferujemy?
- Kto będzie naszym klientem?
- Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi?
- Jakie wartości są dla nas szczególnie cenne?

²Koncepcja opisana szczegółowo w książce K. Koszewskiej i E. Tołwińskiej-Królikowskiej pt. *Szkolny program wychowawczy*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000.

Ważne jest sprecyzowanie wartości akceptowanych przez wszystkich. To szansa na urealnienie misji. Wartości tworzą moralny fundament, określają zasady, zgodnie z którymi działa szkoła. Decydują o tym, jak pracują nauczyciele, jak traktują uczniów, jak kształtują się relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami.

Niezależnie od prac związanych z określeniem wizji i formułowaniem misji, powinno się dokonać środowiskowej diagnozy oddziaływań i potrzeb w tym zakresie. Niezbędna jest zatem identyfikacja obszarów badań, podjęcie decyzji o tym, co badać, powołanie zespołu roboczego, który wybierze metody badawcze, przygotuje narzędzia, zaplanuje organizację badań, przeprowadzi je oraz zbierze i opracuje wyniki. Ważne jest też wyznaczenie osób odpowiedzialnych za koordynację całości działań, za opracowanie wyników i ich upowszechnienie.

Krok następny to sformułowanie ogólnych zadań wychowawczych szkoły. Informacje potrzebne do ich sformułowania można uzyskać:

- z misji szkoły (w niej opisane są cele i wartości),
- z wyników przeprowadzonych badań dotyczących potrzeb środowiska.

Oczywiście należy też uwzględnić wiedzę o potrzebach rozwojowych dzieci i młodzieży oraz zapisy prawa oświatowego, nakładające na szkołę różne obowiązki i ograniczenia. Jednym z ogólnych zadań wychowawczych szkoły funkcjonującej w środowisku zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe może być np.: kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych ludzi i poczucie świadomości istnienia obok drugiego człowieka lub kształtowanie u uczniów dociekliwości poznawczej.

Ogólnych zadań wychowawczych nie może być zbyt wiele, są one bowiem długofalowe i istnieje konieczność ich realizacji w niemal wszystkich obszarach pracy szkoły. Jeżeli np. zadaniem ogólnym szkoły jest kształtowanie postaw tolerancji, to można sobie wyobrazić, że znajdzie ono odbicie w doborze programów nauczania różnych przedmiotów, np. historii, jęz. polskiego, wiedzy o społeczeństwie. Także w metodach nauczania wzmacniających współpracę, a nie rywalizację, w pracy wychowawców klasowych, w projektach działań lokalnych (np. poprzez poznawanie kultury mieszkańców innej narodowości, wyznających inną religię), w imprezach szkolnych akcentujących ten temat itp.

W obrębie każdego zadania ogólnego należy sformułować kilka zadań szczegółowych.

Struktura dokumentu szkolny program wychowawczy może wyglądać następująco:

PROGRAM WYCHOWAWCZY

SZKOŁY

w roku szkolnym

MISJA SZKOŁY

Ogólne zadania wychowawcze	Zadania szczegółowe
1.	1a 1b 1c
2.	2a 2b
3.	3a 3b 3c

Czas na zaplanowanie zadań. To następny krok związany z tworzeniem szkolnego programu wychowawczego. Na tym etapie konieczne jest jak najszersze włączenie w prace przedstawicieli uczniów i rodziców. O ile bowiem ogólne hasła wywołują mniejsze emocje, to sposób ich wdrażania dotyczy praktycznie każdej z zainteresowanych grup. Jeżeli będzie budził sprzeciw, to trudno sobie wyobrazić włączenie rodziców w prace szkoły i zaktywizowanie uczniów. Klasyczny cykl planowania przedstawia się w sposób następujący.

1. Definicja problemu, określenie potrzeb:
 - jakim problemem chcemy się zająć?
 - jakiej grupie osób chcemy zaoferować pomoc?
2. Ustalenie celów:
 - jakie zmiany chcemy wprowadzić?
3. Strategia i metody:
 - co należy zrobić, aby osiągnąć zamierzone zmiany?
4. Kontrola jakości usług, monitoring, wskaźniki rezultatów:
 - po czym poznamy, że osiągnęliśmy zamierzone zmiany?
5. Analiza, ocena danych:
 - czy zmiany, które osiągnęliśmy, zgadzają się z naszymi założeniami?
 - czy są dla nas satysfakcjonujące?
6. Modyfikacja założeń, nowe kierunki działania:
 - co trzeba zrobić, aby zwiększyć skuteczność działania?
7. Definicja problemu, określenie potrzeb itd.

Takiemu planowaniu powinno podlegać każde z zadań ogólnych i szczegółowych, wybranych na poprzednim etapie budowy programu wychowawczego szkoły.

Oto przykładowa tabela do planowania zadań ogólnych i szczegółowych.

Zadanie ogólne: kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych ludzi i świadomości istnienia drugiego człowieka

Zadania szczegółowe	Czynności prowadzące do zrealizowania zadań szczegółowych	Sposób realizacji łącznie z działaniami wspierającymi	Adresaci	Wykonawca zadania	Termin realizacji	Monitorowanie, czyli kto, kiedy, jak dokonuje wstępnej oceny realizacji zadania	Ewaluacja, czyli kto analizuje ocenę i komu przedstawia wyniki
Kształtowanie postaw tolerancji	wybór programów nauczania wspierających postawę tolerancji	zajęcia dla wychowawców, nauczycieli jęz. polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie — spotkania z autorami programów	wychowawcy klas, nauczyciele jęz. polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie	pedagog szkolny	czerwiec roku poprzedzającego następnego roku szkolny	pedagog szkolny, wrzesień, rozmowy ukierunkowane	pedagog szkolny — wicedyrektorowi, radzie pedagogicznej na posiedzeniu rozpoczynającym rok szkolny
	stosowanie metod nauczania wspierających współpracę, a nie rywalizację	zajęcia warsztatowe dla nauczycieli, prezentacja metod aktywizujących organizowanie lekcji otwartych, praktyczny pokaz upowszechnianie scenariuszy zajęć konsultacje	nauczyciele	pedagog szkolny nauczyciele X, Y nauczyciele A, B, C, D nauczyciele X, Y	wrzesień październik listopad, grudzień II półrocze	pedagog szkolny, ankieta	analiza na posiedzeniu rady pedagogicznej kończącej I półrocze
	upowszechnienie wiedzy na temat praw i wolności człowieka	zajęcia dla nauczycieli, lekcje wychowawcze klas I–III gimnazjum	rada pedagogiczna	przedstawiciel HFPC, pedagog szkolny	wrzesień w ciągu roku	pedagog szkolny, ankieta	pedagog, spotkanie z nauczycielami i uczniami
	projektowanie działania lokalnego „My i nasi sąsiedzi”	impresja środowiskowa, kultura, tradycje, zwyczaje mniejszości narodowych	cała społeczność szkolna	samorząd uczniowski	początek grudnia	samorząd uczniowski pod kierunkiem opiekuna, obserwacje	przewodniczący samorządu szkolnego, spotkanie ogólnoszkolne
Kształtowanie postaw altruistycznych	włączenie się do akcji „Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy”	akcja na terenie naszej miejscowości	nauczyciele, samorząd szkolny	przedstawiciele samorządu szkolnego	etap przygotowawczy — grudzień, finał — początek stycznia	przedstawiciel samorządu uczniowskiego	opiekun samorządu, przedstawiciel samorządu uczniowskiego, spotkanie ogólnoszkolne
Kształtowanie umiejętności interpersonalnych	nabycie umiejętności z zakresu komunikacji społecznej: aktywnego słuchania, asertywności, rozwiązywania konfliktów	warsztaty dla nauczycieli (3 grupy) warsztaty dla uczniów (3 grupy) warsztaty dla uczniów i nauczycieli	nauczyciele uczniowie klas I–III gimnazjum przedstawiciele samorządu uczniowskiego i rady pedagogicznej	pedagog szkolny pedagog szkolny pedagog szkolny	wrzesień grudzień luty	pedagog szkolny, ankieta	pedagog szkolny, rada pedagogiczna w II półroczu

Zmiany organizacyjne, jakie powinna spowodować realizacja tego zadania: plan zajęć umożliwiający wizyty na lekcjach otwartych, dyżury szkolnych specjalistów, jeden dzień w miesiącu przeznaczony na warsztaty dla uczniów.

Wszystkie działania na terenie szkoły, które są rozciągnięte w czasie powinny mieć na etapie planowania zaprojektowany monitoring, służący sprawdzeniu stopnia realizacji zadania. Konieczne jest też zaplanowanie ewaluacji, dzięki której uzyskane dane pomogą w podejmowaniu decyzji, niosących za sobą zmiany jakościowe. Działania związane

z ewaluacją szkolnego programu wychowawczego można przedstawić następująco.

1. Powołanie zespołu ewaluującego (najlepiej złożonego z przedstawicieli różnych grup społeczności szkolnej).
2. Zaplanowanie działań ewaluacyjnych.
3. Projektowanie ewaluacji.

4. Budowa narzędzi badawczych.
5. Przeprowadzenie badań.
6. Analiza wyników.
7. Sformułowanie wniosków.
8. Tworzenie raportu ewaluacyjnego.

Tworzenie programu wychowawczego to proces żmudny, w toku którego pojawiać się może wiele chwil wątpliwości i zniechęcenia. Nagrodą jest jednak satysfakcja z uzyskania nowego wymiaru pracy szkoły, z poczucia, że każdy z uczniów, nauczycieli, rodziców miał w tym swój udział. I nawet gdyby niemożliwe było osiągnięcie stanu stworzonego w wizji, wspólna próba jest wartością samą w sobie.

V Obszary pracy wychowawczej

Wychowanie dzieje się w określonej relacji międzyludzkiej wychowawca–wychowanek. Jest rodzajem sztuki, w której ważne jest wyczuwanie potrzeby chwili, okoliczności, czasu, jednocześnie nie tracenie z pola uwagi celów, ku którym zdążamy. Osiągnięcie założonych przez wychowawcę celów jest możliwe dzięki jego postawie autentyczności, akceptacji i empatii.

Warto zastanowić się nad tym, w jakich obszarach funkcjonowania szkoły mamy do czynienia z wychowaniem? Na pewno niektóre są uniwersalne i niezbędne dla planowania pracy wychowawczej w każdej szkole, np. dydaktyka, praca wychowawców klasowych, współpraca z rodzicami, prawo szkolne, samorządność uczniów, zajęcia pozalekcyjne. Inne mogą być szczególnie istotne z punktu widzenia danej szkoły, np. w szkole istniejącej w środowisku zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe ważne są projekty edukacyjne, projekty środowiskowe, w których bierze ona udział.

Ogólne i szczegółowe zadania wychowawcze wynikające z misji szkoły i z diagnozy potrzeb środowiska powinny być formułowane przez radę pedagogiczną we wszystkich wyodrębnionych obszarach. Wspólnie z Elżbietą Tołwińską-Królikowską proponujemy następujący podział, chociaż namawiamy rady pedagogiczne do szukania i wyodrębniania obszarów w sposób istotny odnoszących się do danej szkoły i będących jej swoistym wyróżnieniem:

- Dydaktyka
- Praca wychowawców klasowych
- Zajęcia pozalekcyjne
- Projekty edukacyjne i wychowawcze
- Opieka i profilaktyka
- Tradycje szkolne
- Współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym
- Samorządność uczniowska.

Przeanalizujmy niektóre z nich, biorąc pod uwagę wartości określone w wizji i sformułowane w misji szkoły funkcjonującej w środowisku za-

mieszkiwanym przez mniejszości narodowe, np. godność ludzka, prawa i wolności człowieka, tolerancja.

Dydaktyka

Każdy nauczyciel jest wychowawcą, czy tego chce, czy nie — w tym kontekście możemy mówić o planowanych i nieplanowanych, świadomych i nieświadomych działaniach wychowawczych. To, co się dzieje na lekcji za zamkniętymi drzwiami klas, sposób odpytywania, sposób oceniania, zwracania się do uczniów, metodyka prowadzenia lekcji, stawianie wymagań i sposób ich egzekwowania — z całą pewnością wychowuje. Uczeń może uczyć się np. odpowiedzialności lub lekceważenia, odwagi w formułowaniu własnych opinii lub konformizmu, współpracy lub rywalizacji, szacunku dla drugiego człowieka lub nietolerancji. Przy doborze takich, a nie innych programów nauczania szczególnie ważne jest wzięcie pod uwagę wartości określonych w wizji i misji. Ma to istotne znaczenie np. na: języku polskim, historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii. Nie jest moim zamiarem polecanie konkretnych programów nauczania. Na pewno treści wielu z nich pomagają nauczycielom kształtować postawy tolerancji i rozwijać dociekliwość poznawczą uczniów. Zachęcam jedynie do świadomego wyboru takich programów i podręczników, które sprzyjają aktywności badawczej uczniów, a nie poszerzają jedynie ich wiedzę akademicką. Stosowane przez nauczycieli metody pracy są narzędziem realizacji określonych celów. Sprawność w posługiwaniu się tym narzędziem może i powinna być rozwijana, przede wszystkim poprzez refleksję nad własną praktyką. Jeżeli chcemy uczyć szacunku dla drugiego człowieka, jego tradycji, kultury, kształtować postawy otwartości i tolerancji, warto wybierać te metody, które koncentrują się na rozwijaniu wyobraźni, oddziałują na emocje, stwarzają okazję do działania (np. współpraca w grupie, projekt, drama) albo odnoszą się do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, analizowania, wartościowania i uogólniania zjawisk (np. debata, dyskusja, studium przypadku). Warto podkreślić, że każda z tych metod wymaga otwartej komunikacji między osobami zaangażowanymi w proces nauczania. Dlatego też należy poświęcać odpowiednią ilość czasu na omówienie przebiegu realizacji zadania po jego zakończeniu. Oto przykład fragmentu lekcji na temat stereotypów myślowych prowadzonej metodą dyskusji:

„• Poproś uczniów, aby zastanowili się, czy korzystają na co dzień ze stereotypów myślowych? Jeżeli tak, to czego i kogo one dotyczą? Od kogo je najczęściej słyszeli? Czy są to ich własne poglądy?

- Podziel klasę na mniejsze grupy. Poproś, aby ich członkowie porozmawiali o stereotypach

dotyczących: grup rasowych, grup narodowościowych, grup regionalnych, grup zawodowych, wyznawców religii, przedstawicieli warstw społecznych, osób z tzw. marginesu społecznego, grup wiekowych, grup związanych z płcią, kolorem włosów, stylem ubierania się itp.

- Zachęć do zaprezentowania wyników dyskusji na forum w formie: plakatu, scenki sytuacyjnej, opowieści.
- Po prezentacji odpowiedzcie wspólnie na następujące pytania:
 - które z wymienionych grup postrzegane są w sposób uproszczony i zdeformowany?
 - do jakich grup społecznych moglibyście zaliczyć uczestnicy zajęć?
 - czym są stereotypy?
- Wprowadź definicję tego słowa:
stereotyp — wyraz pochodzący z języka greckiego: *steoros* — twarde, stężały, *typos* — wzorzec, odcisk.
- Porozmawiajcie o tym, co się działo podczas pracy w mniejszych grupach:
 - jak im się dyskutowało?
 - co ułatwiało dyskusję?
 - co utrudniało?
 - o czym warto pamiętać w przyszłości?”³

Dzięki tej metodzie uczniowie mogą rozwijać takie umiejętności, jak: argumentowanie, zadawanie pytań, formułowanie wniosków. Uczą się aktywnie słuchać, budują więzi międzyludzkie.

Podczas pracy w grupie trudno stworzyć atmosferę sprzyjającą otwarciu się na drugiego człowieka. Warto zatem wspólnie uzgodnić reguły, dające poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu proces uczenia się jest bardziej efektywny. Można to zrobić w następujący sposób (tę metodę pracy zaprezentowałam wspólnie z Elżbietą Tołwińską-Królikowską w cytowanej już książce).

- Podziel grupę na kilkusobowe zespoły. W małych grupach uczestnicy zajęć zapisują na kartkach wspólnie uzgodnione zachowania, według nich ułatwiające pracę w grupie i te, utrudniające ją. W dużej grupie na dużym arkuszu papieru, sporządźcie wspólnie listę zachowań pożądanых i niepożądanych, przyklejając na nim kartki. Uporządkujcie je. Przyjmijcie każdy z punktów listy w drodze głosowania. Zostaw listę otwartą, być może w trakcie pracy grupowej pojawią się propozycje, nad którymi warto będzie głosować.

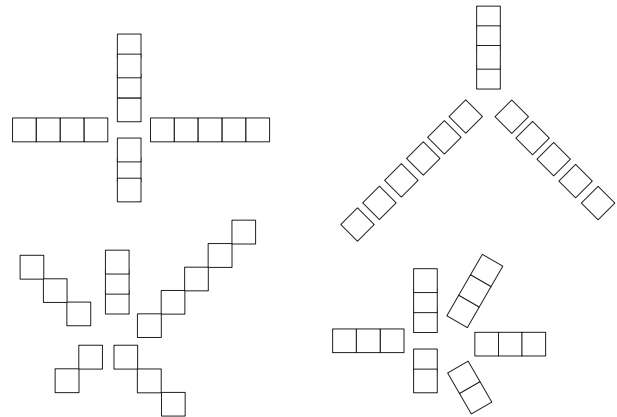
Inny wariant (trudniejszy):

- Podziel uczestników zajęć na małe grupy. Każdemu z uczestników rozdaj po 4 kartki. Poproś,

aby napisali na nich czynniki, które sprawiają, że czują się w grupie bezpiecznie (np. czuję się w grupie bezpiecznie wtedy, gdy mogę swobodnie się wypowiedzieć i nikt mi nie przerywa). Każdy czynnik na oddzielnej kartce. Następnie, zadaniem grup jest wspólne pogrupowanie czynników w określone kategorie (można je grupować układając kartki w typowe słupki, w promienie słońca itp.). Kolejne zadanie to zastanowienie się nad tym, co dla każdej grupy jest najważniejsze — co musi być spełnione, aby czuli się bezpiecznie. Świadczyć o tym będzie najdłuższy słupek — promień karetek z podobnymi zapisami. Poproś przedstawicieli małych grup, aby przedstawili na forum swoje zapisy. Następnie wspólnie przełóżcie pogrupowane czynniki na postulaty zachowań ludzi wobec siebie, np.: staramy się siebie nie oceniać, każdy ma prawo do wypowiedzi, nie przerywamy, mówi tylko jedna osoba itp. Głosujcie. Listę zostawcie otwartą... .

Układanie przez poszczególne grupy czynników w określone kategorie może wyglądać następująco:

„SŁONECZKO” — TECHNIKA WSPÓŁPRACY W GRUPIE



Ta technika współpracy w grupie jest jedną z najbardziej demokratycznych — każdy ma prawo się wypowiedzieć, każdy głos jest tak samo ważny. Uczestnicy zajęć mają okazję doświadczyć sytuacji, w której nabywają umiejętności słuchania siebie nawzajem, uzgadniania swoich zapisów. Do przyjętych reguł bycia razem w grupie można się odwoływać w toku dalszej pracy.

Niebezpieczeństwem jest to, że mogą pojawić się zapisy związane z potrzebami, których realizacji nie da się zapewnić, np.: czuję się w grupie bezpiecznie wtedy, gdy wszyscy mnie lubią itp. Są to ważne informacje o poszczególnych członkach grupy, nie dadzą się jednak w sposób bezpośredni przełożyć na zobowiązania uczestników wobec innych.

Jedną z form realizacji przez szkoły zadań zapisanych w podstawie programowej są ścieżki edu-

³Katarzyna Koszewska, *Prawa człowieka a problemy uchodźców*, Materiały szkoleniowe UNHCR, Warszawa 1999.

kacyjne. Należą one do obszaru wychowawczego, nazwanego przez nas dydaktyką, aczkolwiek ich cele mogą też być wspierane przez projekty i zajęcia pozalekcyjne realizowane w szkole. Podstawa programowa kształcenia ogólnego zawiera kilka ścieżek w II i III etapie edukacyjnym. Niektóre z nich np., jak ścieżka europejska w gimnazjum wiąże się bezpośrednio z prawami człowieka, a ścieżka edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie w szkole państwowej i w gimnazjum realizowana w rejonach zamieszkiwanych od dawna przez mniejszości narodowe, pozwala wprowadzić uczniów w świat tradycji danego regionu i należących do niej wartości. Oto przykład ścieżek międzyprzedmiotowych realizowanych przez Elżbietę Niechwiej, uczestniczkę programu „Inni to także my” organizowanego przez CODN i UNHCR w 1999 r.

Projekt ścieżki edukacji europejskiej w gimnazjum

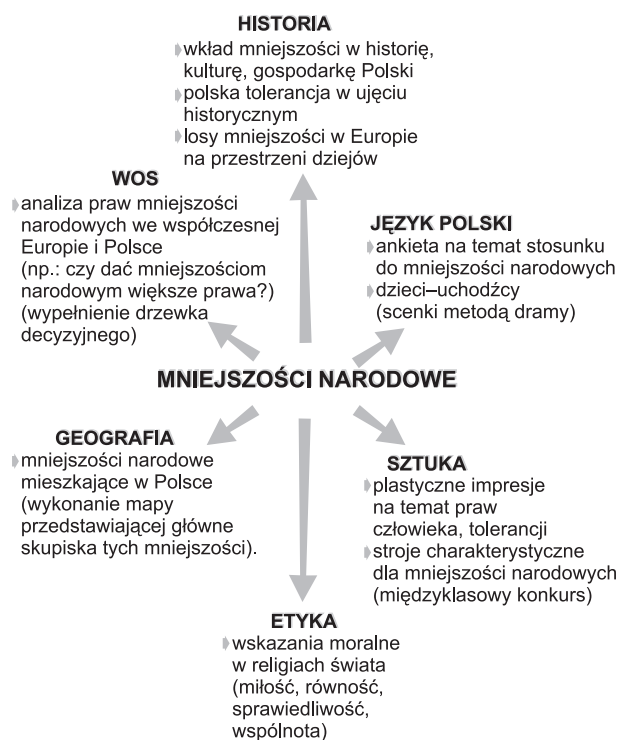
Realizacja: międzyprzedmiotowy (interdyscyplinarny) sposób

- a) lekcje wiedzy o społeczeństwie:
 - zjawisko uchodźstwa we współczesnym świecie,
 - prawa człowieka a sytuacja uchodźców w Europie,
 - instytucje powołane do ochrony praw uchodźców (UNHCR, PAH).
- b) lekcje historii:
 - historyczna geneza uchodźstwa do XX wieku,
 - uchodźcy w historii Europy, ich wkład w kulturę europejską.
- c) lekcje geografii:
 - źródła konfliktów w Europie i próby ich rozwiązania,
 - miejsca pochodzenia uchodźców,
 - docelowe miejsca pobytu uchodźców. (wykonanie mapy)
- d) lekcje etyki:
 - człowiek jako osoba; godność człowieka,
 - przesłanki prześladowania uchodźców,
 - wskazania moralne w różnych religiach.
- e) lekcje języka polskiego:
 - opracowanie gazetki, broszury informacyjnej o problemach uchodźców,
 - redagowanie skargi do wybranej instytucji zajmującej się prawami człowieka.
- f) lekcje sztuki:
 - sztuka mniejszości narodowych (muzyka, malarstwo, plastyczne formy użytkowe) i jej miejsce w kulturze europejskiej.
- g) godziny wychowawcze:
 - integracja europejska jako środek prowadzący do otwartości, dialogu, tolerancji, burzenia uprzedzeń i stereotypów,

— akcja czyszczenia murów z nazistowskich haseł.

Projekt ścieżki edukacji międzykulturowej

Sposób realizacji: wielopredmiotowy (multidyscyplinarny)



Godne polecenia są też publikacje Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, takie jak: *Partnerzy — Polacy i Niemcy w nowej Europie* autorstwa M. Sielatyckiego, J. Kowalskiego, W. E. Kozłowskiej; *Sąsiedzi — Polacy i Ukraińcy w nowej Europie* autorstwa H. Wesołowskiej, K. Zaufal, M. Sielatyckiego, R. Kunaszyka oraz *Prawa człowieka. Poradnik dla nauczycieli* pod redakcją K. Koszewskiej. Oprócz ciekawych scenariuszy lekcji nauczyciele znajdą tam odpowiedź na pytania: jak uczyć wspólnej historii narody mieszkające blisko siebie, jak przełamywać stereotypy i uprzedzenia, jak wspólnie budować przyszłość zjednoczonej Europy.

Projekty

Ten obszar uzupełnia dydaktykę o działania związane z nauczaniem, które nie mieszczą się w systemie klasowo-lekcyjnym, ale z uwagi na założone cele rada pedagogiczna uznała je za ważny element pracy dydaktycznej.

Projekty mogą być realizowane podczas zajęć z różnych przedmiotów, a także międzyprzedmiotowo lub na zajęciach pozalekcyjnych. Ich efektem są zarówno prace uczniów prezentowane w trakcie zajęć, jak i szkolne lub środowiskowe imprezy.

W szkole usytuowanej w środowisku zamieszkanym przez mniejszości narodowe mogą to być np. projekty wiążące się z zagadnieniami tolerancji, z prawami człowieka, między innymi takie, jak: opracowanie raportu na temat przestrzegania praw człowieka w szkole, przeprowadzenie sondażu opinii na temat stosunku ludności do mniejszości narodowych, zorganizowanie Dnia Praw Człowieka z udziałem przedstawicieli lokalnej społeczności. Przygotowując projekt, warto uwzględnić w jego opisie: treść zadania, cele, czas przeznaczony na realizację, przedmioty, na jakich będzie realizowany, zasady, zgodnie z którymi będzie odbywała się prezentacja wyników pracy, kryteria oceniania uczniów.

Oto pomysł na projekt związany z kształtowaniem postaw tolerancyjnych, opracowany przez wizytatorów kuratoriów oświaty, którzy uczestniczyli w programie Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „Prawa dziecka w szkole”:

Temat: Czy nasza szkoła jest tolerancyjna?

Czas: 3 miesiące — X, XI, XII

Przedmioty: historia; język polski; sztuka; godziny do dyspozycji wychowawcy

Cele:

- zdobycie wiedzy na temat tolerancji,
- kształtowanie postaw tolerancyjnych,
- wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za siebie i innych,
- nabycie umiejętności rozwiązywania konfliktów i eliminowania ich źródeł,
- nabycie umiejętności współpracy w grupie.

Zadania:

- zebranie wiadomości na temat tolerancji (wykorzystanie źródeł),
- przeprowadzenie badań ankietowych i wywiadów wśród społeczności lokalnej,
- przeprowadzenie badań ankietowych wśród uczniów szkoły,
- przeprowadzenie badań ankietowych wśród pracowników szkoły,
- fotoreportaż,
- konkurs na plakat o tematyce związanej z tolerancją, wystawa,
- konkurs na krótką formę teatralną dotyczącą tolerancji.

Zebranie wyników w formie gazetki okolicznościowej, która będzie zawierała:

- ogólne informacje na temat tolerancji,
- wyniki badań ankietowych,
- fotoreportaż,
- najlepsze prace plastyczne,
- prezentacje najlepszych form teatralnych (scenariusze, fotografie).

Ocenie będzie podlegała:

- zawartość merytoryczna,

- przydatność zebranych materiałów,
- estetyka prac,
- skuteczność działań,
- zaangażowanie uczniów, indywidualny wkład pracy⁴.

Warto pamiętać o tym, że uczniowie podczas pracy nad projektem w grupach rozwijają następujące umiejętności: wyrażania opinii, argumentowania, słuchania innych, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, poszukiwania kompromisów. Uczą się ponadto: planowania, kosztorysowania, poszukiwania sojuszników, przewidywania trudności i sposobów radzenia sobie z nimi.

Są one ważne w demokratycznym państwie.

Samorządność uczniów

Samorządność szkolna jest istotnym obszarem pracy wychowawczej. Warto zadbać o to, aby nie stała się sztuczną strukturą, zewnętrznym opakowaniem danym uczniom przez dorosłych. Można wyróżnić trzy najbardziej typowe zachowania nauczycieli wobec inicjatyw i samorządnego życia społeczności uczniowskiej:

- pozostawienie spraw samym sobie, licząc na to, że samorządność zrodzi się żywiołowo (w wyniku naturalnej potrzeby lub na wzór podobnie powstających ruchów i organizacji w społeczeństwie dorosłych),
- doradzanie, inspirowanie, animowanie, wskazywanie wzorów — prowadzące do organizacyjnych form samorządu z własnym regulaminem,
- stworzenie lub przyjęcie z zewnątrz koncepcji samorządu, a następnie wdrożenie jej w życie grupy, z zachowaniem dla siebie głosu decydującego w sprawach najistotniejszych.

Idee związane z doradzaniem, inspirowaniem, animowaniem odnajdujemy w pedagogice J. Korczaka, C. Freineta. Wydają się one być najtrafniejsze w momencie rozpoczynania pracy nad wdrożeniem idei postaw samorządowych wśród uczniów.

Samorządność dzieci i młodzieży jest możliwa, gdy relacje między nauczycielami a uczniami są autentyczne, oparte na zaufaniu i wzajemnej akceptacji. U podstaw tego poglądu leży przekonanie o wrodzonej godności ludzkiej i o wolności gwarantującej samorealizowanie się. Rozwijając samorządność szkolną, warto zadbać i o to, aby rodzice też stali się autentycznymi partnerami nauczycieli, czyli wspólnie dążyli do pełnego rozwoju osobowości dziecka w takiej atmosferze szkolnej, w której uczniowie wiedzą i czują, że są najważniejsi, że wszystko odbywa się z ich udziałem i ich dotyczy.

Samorządowa aktywność uczniów może przybierać rozmaite formy: wspólne tworzenie prawa

⁴*Prawa człowieka — Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002, s. 158.

szkolnego, wdrażanie projektów szkolnych i środowiskowych, w tym różnego rodzaju imprez, udział w budowaniu i podtrzymywaniu tradycji szkolnych itp. Można też zadbać o to, aby to dyrektor lub inny nauczyciel (jako przedstawiciel władzy) przygotowywał raport o nieprzestrzeganiu praw człowieka w szkole, można stworzyć model władzy oparty na systemie republikańskim, w którym premier — uczeń dobiera sobie Gabinet Ministrów, współpracuje z Radą Starszych (Radą Pedagogiczną), doradcą premiera jest dyrektor szkoły, doradcami ministrów — najbardziej doświadczeni wychowawcy. Jedno jest pewne: decyzję w tej spr-

wie powinni podjąć sami uczniowie. Samorządność bowiem to:

- możliwość swobody i szansa kierowania własnym postępowaniem,
- przestrzeganie wspólnie stworzonego prawa,
- branie odpowiedzialności za swoje czyny.

Edukacja, w której podmiotowość dziecka jest jedną z najważniejszych wartości, wynika z założeń reformy oświaty i jest coraz bardziej przez dorosłych uświadamianą koniecznością. Tak jak koniecznością jest budowanie takiego społeczeństwa, w którym każdy człowiek potrafi żyć obok innych, szanując wzajemne różnice.

M ETODY NAUCZANIA W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

*Mahoń i kość słoniowa
Żyją ze sobą w idealnej harmonii
Jedno obok drugiego na moim pianinie,
O Panie, dlaczego my tak nie możemy?*

Sir Paul McCartney i Stevie Wonder
(z piosenki „Ebony and Ivory”)

W niniejszym tekście przedstawione zostaną metody nauczania polecane do realizacji przez nauczyciela lekcji związanych z edukacją międzykulturową (wielokulturową). Zakłada się, że ich odbiorca posiada podstawową wiedzę o metodach nauczania, stąd nie ma tu szczegółowych opisów metod.

Przed omówieniem konkretnych metod należy spojrzeć na szersze uwarunkowania ich stosowania. Podstawowym kontekstem wykorzystania odpowiednich metod nauczania w edukacji międzykulturowej są ogólne **zasady**, dotyczące realizacji tej edukacji. Oto one.

1. Realizacji edukacji międzykulturowej powinna towarzyszyć właściwie pojęta edukacja narodo- wa, służąca zachowaniu tożsamości narodowej.
2. Edukacja międzykulturowa powinna być realizowana równolegle z edukacją obywatelską i edukacją europejską.
3. Realizacji edukacji dla mniejszości (etnicznych, narodowych) powinna towarzyszyć edukacja dla większości.
4. Międzykulturowemu nauczaniu dzieci i młodzieży powinna towarzyszyć edukacja ustawiczna dla dorosłych w tym zakresie.

Kolejnym uwarunkowaniem jest „profil odbiorcy” edukacji międzykulturowej, czyli określenie, z jaką grupą młodzieży mamy do czynienia. Zastosowanie konkretnych metod nauczania zależy od określonych **sytuacji dydaktycznych**, te zaś zależą od tego, do jakiej młodzieży kierujemy naszą ofertę. Możemy wyróżnić kilka typowych sytuacji:

1. W zajęciach uczestniczy młodzież jednolita narodo- wościowo (polska). Jest to sytuacja wystę- pująca najczęściej w większości polskich szkół. Mamy wówczas do czynienia z rodzajem **edu- kacji o mniejszości dla większości**.
2. W szkołach dla mniejszości narodowych (z in- nym niż polski językiem nauczania) mamy do czynienia z sytuacją odwrotną i należy pracować nad **edukacją o większości dla mniejszości**.

3. W regionach zamieszkałych przez mniejszości narodowe w szkołach uczy się młodzież narodo- wości polskiej razem z młodzieżą niemiecką, ukraińską, białoruską, litewską, słowacką czy romską. W takich szkołach **wspólna edukacja wielokulturowa** jest szczególnie potrzebna.
4. Na obszarach przygranicznych występują czę- ste kontakty pomiędzy obywatelami graniczą- cych ze sobą państw, a szkoły z pogranicza powinny budować właściwe postawy wobec sąsiadów i ułatwiać kontakty międzyludzkie. W tym przypadku możemy mówić o **edukacji międzykulturowej ponad granicami**.
5. W szkołach uczestniczących w międzynarodo- wej wymianie młodzieży (np. w ramach progra- mu Comenius czy Jugendwerk) edukacja mię- dzykulturowa silnie wiąże się z edukacją euro- pejską. W tej sytuacji mamy do czynienia z **edu- kacją wielokulturową na rzecz integracji euro- pejskiej**, która pozwala młodym ludziom lepiej funkcjonować w większej społeczności (Euro- pie), a jednocześnie wzmacniać tożsamość narodo- wą.
6. W części szkół (zwłaszcza wielkomiejskich) co- raz częściej mamy do czynienia z mniejszoś- ciami innych ras. Tworzą je imigranci z Afryki i Azji. W tym przypadku wyraźniej zaznaczone odmienności kulturowe sprawiają, że mamy do czynienia z **edukacją międzywilizacyjną**.

W edukacji międzykulturowej ważną rolę od- grywają więc takie **czynniki**, jak:

- skład narodo- wościowy grupy młodzieży,
- obszar kraju, w którym realizowane jest na- uczanie,
- lokalne potrzeby w zakresie realizacji edukacji międzykulturowej,
- kontekst aktualnych wydarzeń politycznych w państwie i w świecie,
- współpraca ze szkołami w innych państwach,

— udział w międzynarodowych projektach edukacyjnych.

W każdej z powyżej opisanych sytuacji należy stosować nieco inne narzędzia dydaktyczne, w tym metody nauczania. Dla wszystkich tych przypadków wiele działań jest wspólnych, np.: podstawowa znajomość języków rodzimych uczniów, podstawowa znajomość kultury narodowej uczniów z mniejszości narodowej bądź innych państw, konieczność pracy w małych grupach, jak najczęstsze stosowanie metod interaktywnych. Oczywiście nauczyciel powinien posiadać „bilans postaw” (m.in. otwartość, asertywność, tolerancja), jak również niezbędny „bilans umiejętności” (m.in. umiejętność rozwiązywania problemów, udzielania informacji zwrotnej, modelowania dyskusji).

Właściwy dobór metod nauczania jest jednym z warunków skutecznego realizowania edukacji międzykulturowej w szkole. Dobór ten, tak jak w każdej innej dziedzinie edukacyjnej, zależy w dużym stopniu od kontekstu wewnątrzszkolnego, zwłaszcza od:

- celów zajęć,
- grupy wiekowej uczniów,
- zadań realizowanych przez nauczyciela i szkołę,
- przekazywanych treści nauczania,
- założonych form oceny uczniów,
- warunków organizacyjnych procesu dydaktycznego.

Metody nauczania są więc pochodną wielu czynników i należy z rozsądkiem wybrać najbardziej odpowiednią. Nauczyciel powinien powiedzieć: „Chcę zrealizować taki a taki cel, być może poznana przeze mnie nowa metoda nauczania pozwoli mi zrealizować go lepiej”, albo: „Brakowało mi odpowiedniej metody do zrealizowania tej części materiału, może ta metoda pozwoli mi zrobić to skuteczniej”. Powyższe zależności powinny być określone w kluczowych szkolnych dokumentach:

- szkolnym programie wychowawczym,
- szkolnym zestawie programów nauczania,
- wewnątrzszkolnym systemie oceniania,
- programie rozwoju szkoły.

Mając na uwadze powyżej opisane uwarunkowania, można przystąpić do próby podstawowego podziału metod nauczania przydatnych w edukacji międzykulturowej i wydzielić następujące kategorie:

- metody poszukiwania wiedzy o innych,
- metody poszukiwania wspólnych korzeni,
- metody poszukiwania powiązań,
- metody pracy ze stereotypami,
- metody zrozumienia i poszanowania odmienności,
- metody rozwiązywania problemów,
- metody budowania współpracy,

— metody poszukiwania scenariuszy przyszłości.

Jak widać z dokonanego podziału, jego założeniem jest równowaga w triadzie przeszłość — teraźniejszość — przyszłość. Jest to istotne, gdyż zwykle dominuje ten pierwszy element. Pamięć historyczna jest niezwykle ważna, ale nie może się przekształcać w „terror historii”.

W niniejszym tekście przedstawione zostaną **wybrane metody nauczania i techniki pracy** (bez wdawania się w określanie płynnych granic pomiędzy tymi kategoriami).

Metody poszukiwania wiedzy o innych. Innych narodowościach, grupach etnicznych, kulturach, religiach. Innych, a może takich samych? To zależy od punktu wyjścia. Dla jednych prawosławny może być chrześcijaninem (bratem w wierze), dla drugich — po prostu „innym”. Aby zrozumieć innych, należy ich poznać, najlepiej poprzez bezpośrednie kontakty (jak międzynarodowa wymiana młodzieży). Zwykle jednak nie mamy takich okazji. Wtedy należy wykorzystać odpowiednie metody nauczania. Najprostszą będzie *wykład*. Ważne, aby nie był on tylko jednostronnym przekazem nauczyciela czy ucznia wygłaszającego referat. Wykład powinien być interaktywny, włączający słuchaczy, choćby poprzez towarzyszącą mu sesję pytań i odpowiedzi. Wskazane jest, aby był on także multimedialny — na przykład zawierał fragmenty filmów. Kolejną metodą pełniącą funkcję „przekaznika informacji” są różnego rodzaju *prezentacje* z wykorzystaniem filmów wideo, programów komputerowych, kaset audio, materiałów internetowych, plakatów. Użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych jest we współczesnym świecie głównym sposobem przekazywania wiedzy. Należy to wykorzystać w edukacji wielokulturowej. Warto zwrócić uwagę na pewien związek z internetem. Z jednej strony sieć ta globalizuje kulturę, z drugiej jednak, przez nieograniczony dostęp do informacji, pozwala lepiej promować i chronić kultury lokalne oraz regionalne. Dla nauczycieli realizujących edukację międzykulturową *korzystanie z internetu* stało się jedną z głównych metod nauczania. Kto jeszcze tego nie robi, wiele traci. W młodszych grupach wiekowych użyteczną metodą pozyskiwania wiedzy mogą być różnego rodzaju *gry dydaktyczne*, na przykład planszowe. Wprowadzenie elementu gry, zabawy, rywalizacji sprzyja procesowi zdobywania informacji. Inną, często stosowaną metodą jest *praca z materiałami źródłowymi*. Dotyczy ona zwłaszcza zdobywania historycznej wiedzy, ale jest stosowana z powodzeniem na wielu innych przedmiotach nauczania. Korzyści przynosi również odpowiednie stosowanie *metody dyskusji*, zwłaszcza dyskusji panelowej czy punktowanej. Uczeń uczestniczący w dyskusji jest zwykle o wiele bardziej zaangażowany, niż uczeń słuchający wykładu.

Metody poszukiwania wspólnych korzeni. Gdy już bliżej poznamy naszych partnerów (być może zdobyta wiedza nie będzie ich czyniła jedynie „innymi”), warto poszukać elementów z przeszłości, które łączą. Łączą narody, kultury, czy religie. Nie niweluje to oczywiście tych elementów, które dzielą. Chodzi tutaj o zrównoważony, prawdziwy obraz. Dobrym przykładem mogą być stosunki polsko-niemieckie i polsko-ukraińskie. Ich obraz nie jest czarno-biały. Krzywdy nie mogą być zapomniane, ale nie powinny też przesłonić pozytywnych faktów z przeszłości. Aby rzetelnie spojrzeć na całą przeszłość, warto zastosować *metodę chronologiczną*, obrazującą (najlepiej w graficznej formie) wzajemne relacje państw, narodów, ludzi. Szukając wspólnych korzeni, można użyć wizualizacji, jak *metoda kręgów* ukazująca to, co wspólne i to, co „swojskie”. Pozwala ona lepiej zobrazować wspólne dziedzictwo narodów, co jest ważne w kontekście edukacji wielokulturowej i edukacji europejskiej. Niezwykle „nośna edukacyjnie” jest *metoda szlaków kulturowych*. Odnosi się ona między innymi do szlaków kulturowych Rady Europy (np. szlaku cysterskiego, czy szlaku pielgrzymkowego) oraz szlaków kulturowych wytyczanych w euroregionach (np. szlaków kultury żydowskiej, architektury drewnianej czy cmentarzy wojennych w euroregionie Karpaty). Metoda ta obejmuje jednocześnie pracę z mapą, a jej głównym celem jest ukazanie „ciągłości” wielu zjawisk kulturowych (np. stylów architektonicznych), których nie zatrzymują granice państwowe. Inną metodą wskazującą w sposób symboliczny na powiązania występujące w przeszłości pomiędzy państwami czy narodami jest *metoda mapy kontaktów*. Polega ona na przedstawieniu wspólnych „patronów dobrych stosunków”, „ambasadorów dobrych kontaktów”. W przypadku stosunków polsko-niemieckich takim patronem (ambasadorem) może być Wit Stwosz.

Metody poszukiwania współczesnych powiązań. Służą one wskazywaniu obiektywnie występujących powiązań, których jest coraz więcej w globalizującym się świecie i integrującej się Europie. Jedną z nich jest *metoda analizy tekstu*. Tekst może być oryginalny albo specjalnie przygotowany przez nauczyciela. Analizując tekst, uczniowie określają swoje powiązania ze światem. Uświadomienie sobie, że żyjemy w coraz bardziej współzależnym świecie (ekonomicznie, politycznie i w innych wymiarach) pozwala łatwiej eliminować negatywne postawy wobec „innych”. Metodą, która porządkuje i wizualizuje myślenie o wzajemnych powiązaniach jest *metoda róży wiatrów*. Nawiązuje ona do geograficznej róży wiatrów wskazującej cztery główne kierunki geograficzne — N (North), S (South), W (West), E (East). W symbolicznej róży wiatrów mamy odpowiadające im obszary (kierunki) — N (natura), S (społeczeństwo), W (władza), E (ekonomia). Inną techniką przedstawienia powiązań jest *metoda mandali*. Man-

dala to hinduistyczny geometryczny diagram w formie okręgu, symbolizujący stan równowagi wszechświata. Wpisując w poszczególne pola mandali kierunki powiązań, możemy stworzyć wygodną matrycę porządkującą myślenie.

Metody pracy ze stereotypami. Uświadamianie, neutralizowanie i przełamywanie stereotypów to jedna z kluczowych kwestii w edukacji wielokulturowej. Przypomnijmy, że istnieją różnego rodzaju stereotypy i praca z nimi wymaga odmiennego podejścia. Dotyczy to heterostereotypów (stereotypy o innych) i autostereotypów (stereotypy o własnej grupie), z drugiej strony natomiast stereotypów negatywnych i stereotypów pozytywnych. Charakterystyczną cechą stereotypów jest ich trwałość, dlatego tak trudna jest edukacyjna praca nad nimi. Działanie należy rozpocząć od *identyfikowania stereotypów*. Pomocne mogą być tutaj badania opinii publicznej, jak też minisondaże przeprowadzane w danej grupie młodzieży. Istotne jest wskazanie źródeł stereotypów, faktu, że trwają one niezależnie od zmieniającej się sytuacji. Bardzo często wiedza o „innych” pochodzi nie z bezpośrednich kontaktów, ale z przekazów członków własnej grupy lub z mediów. Gdy zrozumiemy skąd się biorą, należy podjąć próbę *przełamywania ich*. Najlepszą drogą jest bezpośredni kontakt młodzieży z różnymi państwami. Rozmowy, praca nad wspólnym projektem, poznanie kraju partnerów są najlepszym antidotum na negatywne oddziaływanie stereotypów. Dlatego kluczową jest *międzynarodowa wymiana młodzieży*. Jej głównym celem może być przełamywanie stereotypów, ale nawet gdy tematyka dotyczy innych kwestii (np. ekologicznych), wówczas i tak realizowany jest (świadomie lub nieświadomie) program walki ze schematami myślowymi. Trudniej go realizować, jeśli nie ma możliwości bezpośrednich kontaktów, a istnieje konieczność pracy nad stereotypami. Aktualnym przykładem mogą być relacje Europejczyków w stosunku do Arabów (i odwrotnie). W Polsce nie mamy raczej styczności z Arabami i brak jest możliwości realizowania wymiany międzynarodowej ze szkołami w krajach arabskich. Kontakt ten ułatwiają wyjazdy turystyczne, ale to dotyczy tylko zamożniejszej części społeczeństwa. Reszcie pozostają media (zwłaszcza telewizja), dostarczające dużo informacji o Arabach, siłą rzeczy głównie o tym, co niepokoi współczesny świat — czyli o islamskim terroryzmie. Ale to nie jest obraz wszystkich Arabów. Czy na naszych oczach narodzi się nowy stereotyp? Być może jest to dobra okazja do *zapobiegania powstawaniu* stereotypów. Oczywiście równocześnie z tym działaniem musimy zdecydowanie przeciwdziałać terroryzmowi międzynarodowemu. Praca nad burzeniem stereotypów często wymaga zastosowania bardziej „miękkich” metod nauczania, które pozwolą raczej na skoncentrowanie się bardziej na uczuciach i emocjach, niż na wiedzy i informacjach. Jedną

z nich jest *metoda dramy*. Drama pozwala uczniom wyrazić swoje poglądy, odczucia i wiedzę w nietypowy i bardziej „bezpieczny” dla nich sposób. Dla nauczyciela natomiast jest to niekonwencjonalna okazja do obserwacji uczniów i lepszego naświetlenia danego problemu.

Metody zrozumienia i poszanowania odmienności. Była już mowa o pożytkach płynących ze wskazywania wspólnych korzeni i powiązań. Równocześnie jednak należy też wskazywać na fakt, że jesteśmy różni. A różnice (oczywiście przy respektowaniu prawa i obowiązujących norm społecznych) nie są czymś złym. Różnorodność jest wartością, która może wzbogacać. Pierwszym krokiem w tym kierunku powinna być *akceptacja różnorodności*. Należy uświadomić uczniom jeden z kanonów praw człowieka dotyczący zakazu dyskryminacji (wywodzi się on zarówno z systemu prawnego ONZ, Rady Europy, Unii Europejskiej, jak i z polskiej konstytucji). Mamy tutaj do czynienia z kształtowaniem *postaw tolerancji*. Wyższym etapem jest *poznanie innych* kultur, narodów, religii. Czyli przejście od stanu „toleruję” do stanu „znam, akceptuję i doceniam”. Aby szanować innych, należy szanować również siebie, dlatego powinniśmy pracować z młodzieżą nad „poczuciem własnej wartości”. Jak pokazują wyniki badań socjologicznych, i tu mogą pojawić się problemy. Młodzież mająca kłopoty z akceptacją własnej grupy, narodu, państwa (negatywne autostereotypy), trudniej będzie się kontaktowała ze swoimi rówieśnikami z innych państw. Omawiana grupa metod może sprawiać trudności zarówno uczniom, jak i nauczycielowi, stąd czasami warto *zaprosić eksperta* z danej dziedziny. Może to być ekspert od praw człowieka, praw mniejszości narodowych czy też ekspert od stosunków międzynarodowych. Czasami najlepszymi „ekspertami” mogą się okazać przedstawiciele mniejszości narodowych, na przykład mieszkający w Polsce poeta tworzący w języku litewskim, czy studiujący w Polsce Afrykańczyk.

Metody rozwiązywania problemów. W edukacji wielokulturowej niewątpliwie niezbędna jest umiejętność twórczego rozwiązywania problemów oraz konfliktów. Te umiejętności są przydatne w kształtowaniu postaw otwartości, tolerancji, woli współpracy. Konflikty mogą się pojawić w grupie młodzieży złożonej z przedstawicieli różnych narodowości, mogą też występować jako zadawanie, nierozwiązane konflikty między narodami z przeszłości, przenoszone na sytuacje szkolne. Nauczyciel ma do dyspozycji wiele użytecznych metod nauczania jako narzędzi w definiowaniu, rozwiązywaniu lub przeciwdziałaniu rozprzestrzenianiu się konfliktów. Pierwsza grupa metod związana jest z podejmowaniem decyzji, co jest niezbędnym elementem rozwiązywania problemów i konfliktów. Rozpowszechniona jest *metoda drzewa decyzyjnego*, polegająca na określeniu możliwych wyjść z sytuacji

(zwykle budzącej kontrowersje). Rozpatrywane rozwiązania oceniane są pod kątem skutków, jakie mogą wywołać (pozytywnych i negatywnych). Głównym punktem odniesienia są zaś cele, które zamierzamy osiągnąć i wartości jakie podzielamy. Podobna jest *metoda tabeli decyzyjnej*, pozwalająca na wybór określonego rozwiązania z punktu widzenia kryteriów wyboru. Pozwala ona zastosować myślenie kryterialne i uczy niepodejmowania decyzji *ad hoc*. Trudniejsza jest *metoda ścieżek decyzyjnych*, wskazująca, jakie rozwiązania mogą się pojawić w przyszłości, gdy obierzemy określoną metodę postępowania i podejmować będziemy decyzje. Metodą rozwiązywania problemów, która silnie angażuje uczniów, jest *metoda debaty* (szkolnej, publicznej, „oksfordzkiej” i innych). Debata polega na rozpatrywaniu problemów (sformułowanych w postaci tez) przez dwa zespoły broniące przeciwstawnych stanowisk. Aby obronić własne stanowisko, należy posiąść sztukę argumentowania. Jej elementami są między innymi, strategia argumentacji, linia argumentacji, argumenty, kontrargumenty, dowody. Ocenie podlega również kultura dyskusji i umiejętność prezentacji. Debata pozwala dogłębnie naświetlić dany problem (konflikt), przedstawić różne punkty widzenia i skoncentrować się na właściwym argumentowaniu. Pokrewną debacie jest *metoda negocjacji*. Spośród wielu znanych, w szkole można polecić między innymi metodę negocjacji wokół meritum (zaproponowaną przez R. Fishera, W. Ury, B. Pattona w książce *Dochodząc do TAK*)¹. Stosując tę metodę, uczymy młodych ludzi wielu bardzo ważnych umiejętności i postaw (oddzielanie ludzi od problemu, koncentracja na interesach, a nie stanowiskach, szukanie rozwiązań korzystnych dla obu stron, stosowanie obiektywnych kryteriów i inne).

Jak pracować z trudną tematyką przedstawia między innymi *metoda mapy konfliktu* (opracowana przez UNICEF w poradniku *Education for conflict resolution*)². Dzięki niej uczymy definiowania konfliktu, określania stanowisk (żądań) potrzeb stron, możliwego redefiniowania konfliktu oraz poszukiwania możliwych rozwiązań. Inną polecaną metodą stosowaną przez UNICEF jest *metoda sześciu kroków w rozwiązywaniu problemów*. Zakłada ona następującą sekwencję postępowania: 1. rozpoznaj potrzeby, 2. sformułuj problem, 3. wskaż możliwe rozwiązania problemu, 4. oceń zaproponowane rozwiązania, 5. wybierz najlepsze rozwiązanie, 6. dokonaj oceny przyjętego rozwiązania. Zastosowany w metodzie algorytm myślowy pozwala na głębsze poznanie przyczyn konfliktu i usystematyzowane szukanie rozwiązania problemu.

¹R. Fisher, W. Ury, B. Patton, *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1994.

²*Education for Conflict Resolution. A Training for Trainers Manual*, UNICEF, Education for Development, New York 1997.

Metody budowania współpracy. Ta grupa metod odnosi się do wyższego etapu realizacji edukacji wielokulturowej, gdy współpracuje ze sobą młodzież różnych narodowości, grup etnicznych, czy państw. W tym przypadku predysponowaną metodą jest *projekt edukacyjny*. Realizacja projektów umożliwia osiągnięcie wielu celów, na których nam zależy w edukacji wielokulturowej. Projekt edukacyjny pozwala na wspólną pracę młodzieży, na przejmowanie odpowiedzialności za wykonywane zadania, na rozwiązywanie problemów, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych. Odpowiedni dobór tematu projektu pozwoli natomiast na własną pracę uczniów nad problemami ważnymi z punktu widzenia edukacji wielokulturowej. Przykładowy projekt może dotyczyć obchodów święta narodowego bądź symbolicznego dnia danego kraju (np. irlandzki Dzień św. Patryka, białoruska Noc Kupały), wspólnej wyprawy turystycznej (np. polsko-ukraiński spływ rzeką Bug), pomocy uchodźcom (np. przymusowym imigrantom z Bośni), stworzenia wspólnego filmu wideo o kraju sąsiadów (np. polsko-niemieckiego filmu o Zgorzelcu i Goerlitz). Przykładem wartościowego projektu edukacyjnego związanego z edukacją wielokulturową są *Kroniki Sejneńskie*, zrealizowane przez Fundację Pogranicze z Sejn (opis projektu znajduje się w książce pod tym samym tytułem). W projekcie edukacyjnym zmienia się rola nauczyciela, projekt wymaga też zwykle zmiany w systemie organizacji procesu nauczania, inne są też zasady oceniania itd. W realizacji projektów międzynarodowych niezbędna jest oczywiście znajomość języków obcych (języków partnerskich).

Metody poszukiwania scenariuszy przyszłości. Jednym z celów edukacji międzykulturowej jest „budowanie lepszej przyszłości”. Dla osiągnięcia tego celu konieczne jest wykorzystanie odpowiednich metod. Łatwiej myśli się o tym co było i o tym co jest; aby zachęcić uczniów do „myślenia dla przyszłości”, można zastosować *metodę budowania scenariuszy przyszłości*. Wybierając określoną datę z przyszłości (może być ona odległa o kilka, kilkanaście lub kilkadziesiąt lat), zachęcamy uczniów, aby wyobrazili so-

bie, „jaki będzie stan rzeczy” w tak odległej przyszłości. Temu procesowi może pomóc wybranie również odległej daty z przeszłości. Powstaną wówczas swojego rodzaju trzy stop-klatki: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Zbudowanie „modelu przyszłości” pozwoli uczniom na refleksję, jak obecne działania i postawy mogą wpływać na przyszłość. Zadając pytanie: jak w 2020 roku będą wyglądały stosunki między Zachodem a światem islamu, lub między Polakami i Rosjanami, czy też między obywatelami naszego kraju narodowości polskiej i romskiej, skłaniamy uczniów do refleksji nad tym, jak być powinno i jak chcielibyśmy, aby nie było. Do myślenia o przyszłości można wykorzystać również *metodę kapeluszy myślowych* opracowaną przez Edwarda de Bono. Kolory sześciu kapeluszy (biały, czerwony, czarny, żółty, zielony, niebieski) odpowiadają za różne sposoby myślenia. Wszystkie z nich są ważne i uzupełniają się. Myślenie w „jednym kapeluszu” zdarza się wśród ludzi często i tak też postrzegają oni przyszłość. Pracując tą metodą, należy uczniom uzmysłowić, że „przyszłość powstaje dzisiaj”, że od naszego obecnego działania zależy jej kształt. Aby lepiej „wyobrazić sobie przyszłość”, możemy zastosować *metodę symulacji*. Odpowiednio przydzielając uczniom role, „gramy” wydarzenia z przyszłości. Możemy to zrobić według wybranego wcześniej scenariusza bez przesądzenia o zakończeniu symulacji. Metoda ta pozwala na lepsze zapamiętywanie prezentowanych treści.

Przedstawione powyżej metody nauczania nie wyczerpują wszystkich możliwości ich wykorzystania w edukacji wielokulturowej. Dokonana próba podziału jest jedynie zabiegiem porządkującym. Wiele metod daje się z powodzeniem wykorzystywać w obrębie kilku wydzielonych kategorii. W niniejszej publikacji czytelnicy znajdą praktyczne przykłady wykorzystania metod w scenariuszach lekcyjnych. Autor zdaje sobie sprawę, że edukacja międzykulturowa jest w polskiej oświacie dziedziną pionierską, dlatego istnieje konieczność upowszechniania przykładów dobrej praktyki oraz opracowań metodycznych odnoszących się do tej kwestii.

GRY DYDAKTYCZNE I PROJEKTY W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Gry dydaktyczne i projekty, które pozwalają nauczycielowi realizować założone cele edukacyjne poprzez autentyczne zaangażowanie i emocje uczniów, są znakomitym narzędziem kształtowania postaw tolerancji i otwartości na innych.

• Gry dydaktyczne

Nauczanie przez doświadczanie

Celem tradycyjnych metod nauczania jest przede wszystkim poznanie i zrozumienie intelektualne. Nie zawsze uwzględniają one w swoich założeniach poznanie uczuciowe, nie pozwalają na uważne prześledzenie toku myśli uczącego się i nie zwracają uwagi na stopień jego zaangażowania w proces nauczania. Tymczasem, jeśli chodzi nam o kształtowanie postaw, aspekt emocjonalny jest równie ważny co intelektualny, a nawet ważniejszy.

W edukacji międzykulturowej, która prowadzi do podważania rozmaitych hierarchii wartości, łamanie utrwalonych stereotypów i konfrontacji z odmiennością kulturową, nie można koncentrować się jedynie na wpajaniu wiedzy.

Głównym założeniem edukacji wielokulturowej jest rozwijanie w młodych ludziach postawy refleksyjnej, umożliwiającej uświadomienie sobie wewnętrznych mechanizmów rządzących procesami socjalizacji i zrozumienie zjawisk, które mają wpływ na funkcjonowanie wyobrażeń o innych kulturach. Dlatego stosowanie metod, w większym stopniu bazujących na reakcji uczuciowej niż na analizie racjonalnej, wydaje się lepszym rozwiązaniem. Długo, nużący uczniów wykład lepiej zastąpić formą aktywizującą, a ćwiczenia teoretyczne — grami i zabawami dydaktycznymi.

Gry dydaktyczne są rodzajem zabawy, która kreuje fragment rzeczywistości rządzący się określonymi regułami. Polegają na stwarzaniu przez prowadzącego modelowych sytuacji zbliżonych do występujących w rzeczywistości.

Prowadzący grupę ma możliwość wykorzystania psychologicznej energii wyzwolonej przez grę do zaplanowanych procesów uczenia się. Gry doskonale wspierają proces socjalizacji i rozwoju osobowościowego ucznia. Dają możliwość sprawdzenia stopnia tego rozwoju, posiadanych zdolności i umiejętności.

Motywacyjny charakter gier

Konwencjonalne metody nauczania stwarzają wiele sytuacji, podczas których uczeń jest bierny i odtwórczy. Musi udzielać odpowiedzi na pytania, których sam nie stawia, kierować swą uwagę na narzucane przez nauczyciela problemy, które go nie ciekawią. To z reguły budzi w nim niechęć i apatię.

Udział w grze pozwala wpływać w większym stopniu na przebieg procesu uczenia się, budzi naturalną ciekawość i potrzebę aktywnego uczestnictwa. Podczas gry nie trzeba ukrywać swoich emocji, można komunikować się z innymi, podejmować decyzje, prowadzić dyskusję, wchodzić w różne role. Uczestnicy gry sami inicjują rozmaite zdarzenia.

Na podstawie własnego i cudzego zachowania uświadamiają sobie konsekwencje swoich czynów i słów. Dzięki zachowywaniu się w określony sposób przeżywają różnorodne emocje, ze strony innych uczestników otrzymują zaś natychmiastową informację zwrotną w sposób naturalny. Jej jakość jest bardzo istotna — to, jak zareagują inni na moje zachowanie werbalne i niewerbalne, zależy tylko ode mnie i mogę natychmiast sprawdzić, czy podoba się mi i innym to, co robię i mówię, czy też nie.

Każda gra ma swoje ramy czasowe i treściowe. Wyzwała to w jej uczestnikach sporą dawkę potencjału energii psychicznej i intelektualnej. W miarę upływu czasu przeznaczanego na grę rośnie zaangażowanie graczy, a niektóre ich działania mogą wywołać zaskakujące doznania. Pod koniec gry uczestnicy mogą odczuwać nawet pewien rodzaj fizycznego zmęczenia, ale jest to zupełnie inny rodzaj zmęczenia, niż to, jakie wywołuje brak aktywności i frustracja.

Czemu służą i czego uczą gry?

Gry dostarczają nie tylko świetnej zabawy. Wykorzystanie ich w pracy z klasą daje nauczycielowi możliwość lepszego poznania uczniów, zrozumienia ich osobowości, nawiązania z nimi bliższych, mniej formalnych relacji. Gry mają dobry wpływ na spójność zespołu klasowego. Uczą prawidłowej komunikacji i współpracy, otwartego wyrażania emocji, budują poczucie własnej wartości.

Służą też rozwijaniu empatii, pomagają w zrozumieniu punktów widzenia innych niż własny, podnoszą poziom tolerancji. Ponadto pozwalają na

osiągnięcie porozumienia z osobami kompletnie różnymi, obcymi i uświadamiają, że można dotrzeć do zamierzonego celu bez stosowania agresji. Dzięki grom możemy lepiej poznać siebie i zrozumieć pewne mechanizmy, jakimi rządzi się nasze zachowanie. Postrzeganie siebie i innych nie zależy tylko od posiadanej wiedzy. Nawet jeśli zdajemy sobie sprawę z tego, jakimi zasobami dysponujemy, jakie są nasze mocne i słabe strony, jeśli nawet rozumiemy mechanizmy kierujące naszym zachowaniem, nie jesteśmy w stanie zawsze zapanować nad swoimi emocjami. Gry dydaktyczne, ponieważ aranżują sytuacje realne, są dobrymi instrumentami oddziaływania na zmianę postaw poprzez rozbudzanie emocji. Wchodząc w określoną rolę, odgrywając inną postać, nie możemy zupełnie oddzielić się od naszych własnych emocji, grając kogoś innego, jesteśmy częściowo sobą. Dlatego też wynik gry nie jest z góry określony, zdarza się, że jest zupełnie nieoczekiwany. Nie wiadomo, do czego dojdzie w trakcie zabawy, jakie będą reakcje jej uczestników. W grze dydaktycznej nie ma dobrych czy złych rozwiązań. Nie ma dobrych czy złych wypowiedzi, pod warunkiem, że uczeń mówi o tym, co on sam myśli i czuje.

Najważniejszym etapem w grze z punktu widzenia dydaktyki jest jej zakończenie. Jest to faza podsumowania i oceny, w której omawia się kolejne etapy i każdą sytuację, jaka pojawiła się w trakcie. Zakończenie gry interakcyjnej jest silnym doświadczeniem.

U wielu uczniów może wystąpić przeżycie tzw. aha-efektu, rodzaju olśnienia — poznania nowej prawdy o sobie i innych, nagłej zmiany przekonania. I to jest właśnie najważniejszy cel, jaki można osiągnąć, pracując przy pomocy gier dydaktycznych.

Integracja grupy

Podczas codziennej pracy w klasie nauczyciel najczęściej ma niewiele możliwości wpłynięcia na relacje pomiędzy uczniami. Na ogół większość uczniów niewiele wie o sobie nawzajem, w naturalny sposób tworzą się podgrupy, czasem nastawione do siebie nieprzychylnie, nierzadko zwalczające się. Niektóre sytuacje szkolne sprawiają, że uczniowie wchodzi z sobą w konflikty, nikt z dorosłych nawet nie wie o nich, nikt nie próbuje ich rozwiązać. Rzadko kiedy jest okazja, aby uczniowie mogli dowiedzieć się o sobie czegoś więcej, poznali swoje uczucia i przeżycia, porozmawiali o osobistych doświadczeniach. A bardzo tego potrzebują. Gry dydaktyczne dają taką możliwość. Każda grupa żyje się szybciej, kiedy osoby do niej należące wspólnie coś przeżywają, gdy mogą sprawdzić siebie i innych w różnych sytuacjach.

Innym, również bardzo ważnym efektem stosowania gier może być wyrównanie poziomu pomiędzy dominującymi uczniami a tymi, którzy są na co dzień wycofujący się, nieśmiały lub pasywni.

Rola nauczyciela prowadzącego grę dydaktyczną

Nauczyciel powinien pamiętać, że gry należą do specyficznych metod nauczania. Nie wszyscy nauczyciele decydują się na ich stosowanie, być może dlatego, że wymagają one większej otwartości i elastyczności w stosunku do uczniów, niż inne aktywizujące metody nauczania. Lepiej czują się prowadząc gry te osoby, które preferują demokratyczny, partnerski styl organizowania zajęć. Nauczyciel, chcąc stosować aktywizujące metody nauczania, powinien wypracować w sobie autentycznie pozytywne i akceptujące nastawienie do uczniów. Grupa, której chcemy zaproponować udział w grze dydaktycznej, musi wyrazić na to zgodę. Należy pamiętać, że w grze biorą udział jedynie te osoby, które mają na to ochotę. Jeśli ktoś odmawia udziału, należy uszanować jego wolę. Można np. zapytać, czy podjąłby się roli obserwatora. Żaden uczeń nie powinien mieć wrażenia, że jest zmuszony do udziału w grze. Nauczyciel musi to podkreślić, mówiąc: „Może się zdarzyć, że ktoś z was nie będzie chciał brać udziału w zabawie. Każdy z was, w każdej chwili, ma prawo wycofać się i przyglądać z boku”.

Nauczyciel we wstępnej fazie gry aranżuje całą sytuację, przydziela role, ustala reguły i zasady rządzące grą. Wyjaśnia założenia i cele zabawy. Należy to zrobić jasno, krótko i przekonująco. Zanim nauczyciel da sygnał do rozpoczęcia gry, powinien zapytać, czy każdy dobrze zrozumiał podane przez niego zasady zabawy.

Później, kiedy gra wkracza w fazę eksperymentalną, nauczyciel raczej powinien się wycofać, zrezygnować z roli lidera. To również może być dla uczniów ciekawym i edukacyjnym spostrzeżeniem, że sami, w grupie, bez wyraźnego przewodnictwa nauczyciela, potrafią zdobyć ważne doświadczenia. W tej fazie ingerencja prowadzącego może być jedynie dopuszczalna w sytuacji wyjątkowej eskalacji emocji u grających.

Nauczyciel nie może sterować procesem, jaki się toczy podczas gry. Uczniowie mają uczyć się być odpowiedzialnymi za swoje zachowanie. Zadaniem nauczyciela jest niezwykle uważna obserwacja. Może on, a nawet powinien, notować znaczące wypowiedzi i zachowania uczestników gry, zwłaszcza te, które według niego mają wyraźny wpływ na przebieg całej zabawy.

W fazie końcowej nauczyciel ponownie przyjmuje pozycję lidera i prowadzi omówienie gry. Jego zadaniem jest pomóc uczniom ocenić zdobyte doświadczenia. Podsumowanie powinno skłonić uczniów do indywidualnych refleksji, które wydobędą ważne emocjonalnie i intelektualnie aspekty przeżytych przez nich doświadczeń. Każda gra musi kończyć się formą pozwalającą na rozładowanie napięcia. Nauczyciel powinien zadbać o to, by uczniowie „wyszli z ról” i byli gotowi do przedyskutowania powstałych sytuacji.

Każda osoba biorąca udział w grze, siedząc w kręgu, powinna powiedzieć, co odczuwała w trakcie trwania gry, co sprawiało jej trudność, co zaskoczyło, co oburzyło, co było oczywiste itp. Szczególnie ważne jest zadbanie o to, aby wypowiedziały się osoby wrażliwe, nieśmiałe, mające trudności w kontaktach z innymi. Nauczyciel musi pamiętać o tym, by żaden z uczniów nie został skrytykowany i oceniony przez innych, ma o to zadbać mówiąc uczniom, że wypowiadają się jedynie w swoim imieniu, mówią o własnych odczuciach. W czasie podsumowania gry prowadzący powinien precyzyjnie wyjaśnić, czemu gra służyła. Jest to konieczny element omówienia, w innym wypadku uczniowie mogą czuć się manipulowani, mogą wśród nich zrodzić się nieporozumienia i może pojawić się brak zaufania do nauczyciela, który funduje im trudne doświadczenia — nie wiadomo po co. Faza omówienia wymaga czasu.

Kończąc etap podsumowania gry, nauczyciel ma podkreślić związek gry z codziennym życiem. Niezbędne są pytania: „W jaki sposób zdobyte teraz doświadczenia pomogą ci w codziennych sytuacjach?”, „Co chciałbyś zmienić w swoim zachowaniu w związku z przeżyтыми tutaj doświadczeniami?”, „Jak widzisz teraz ludzi, których życie wikła w podobną sytuację?”.

Fazy końcowej nie należy ciągnąć bardzo długo, o jej zakończeniu należy zdecydować, biorąc pod uwagę stopień zainteresowania i zaangażowania w dyskusję grupy.

Ze względu na swoją specyfikę gry dydaktycznej nie podlegają klasycznemu ocenianiu.

• Metoda projektu

Metoda projektów upowszechniała się w Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku.

W latach dwudziestych i trzydziestych stosowano ją z uznaniem w szkołach „nowego wychowania” w Anglii i w Niemczech. Po pierwszej wojnie światowej szeroko stosowano ją w Związku Radzieckim. W Polsce do działaczy oświatowych jeszcze przed wybuchem pierwszej wojny światowej docierały informacje o metodzie projektów poprzez osobiste kontakty, kongresy i wyjazdy zagraniczne. Od kilku lat metoda ta znów zyskuje coraz większą popularność w polskich szkołach.

W literaturze używa się wielu różnych definicji projektu. Ta metoda w oświacie zapożyczona została ze sposobu funkcjonowania organizacji pozarządowych.

Projekt jest terminowym zadaniem realizowanym samodzielnie przez uczniów według przygotowanego wcześniej planu.

Ramy merytoryczne projektu mogą być nakreślone przez nauczyciela, wówczas uczniowie podejmują samodzielnie decyzję o sposobach realizacji określonej tematyki. Nauczyciel może przygotować

listę zagadnień do opracowania, a uczniowie sami wybierają te, nad którymi chcą pracować. Można również narzucić jeden temat i tylko od uczniów zależeć będzie forma realizacji.

Nauczyciel pełni w projekcie rolę koordynatora i konsultanta. Powinien posiadać fachową wiedzę w zakresie problematyki, jakiej projekt dotyczy. Musi znać także technikę planowania przebiegu projektu, ustalić realne terminy wykonania poszczególnych zadań, pomóc uczniom w podejmowaniu decyzji dotyczących podziału tychże zadań, orientować się w kosztach.

Praca metodą projektu wymaga od nauczyciela dużych umiejętności organizacyjnych i komunikacyjnych, zdolności do motywowania uczniów i nauczycieli współpracujących oraz umiejętności pozyskiwania do współuczestnictwa jak największej liczby osób (np. sponsorów, rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego).

Projekt ma charakter interdyscyplinarny (wykorzystuje wiedzę i umiejętności z wielu dziedzin).

Przygotowując projekt, musimy określić:

- cele (Po co to robimy?)
- sposoby (Jak to robimy? Poprzez jakie zadania?)
- czas realizacji poszczególnych etapów i całości
- adresatów (Dla kogo to robimy?)
- wykonawców
- sposoby ewaluacji (Ocena tego co zrobiliśmy)

Projekt, nawet jeśli realizujemy go według czyjegoś sprawdzonego pomysłu, nosi w sobie zawsze cechy działania nowatorskiego, jest przedsięwzięciem, które nie sposób powtórzyć w identycznej formie. Trudno jest określić z góry rezultaty niektórych kroków podjętych w czasie realizowania projektu.

Wspólny wszystkim projektom jest etap zakończenia. Jest nim prezentacja rezultatów pracy całego zespołu realizującego projekt. Może to być prezentacja wewnętrzna — dla pozostałych uczniów, nauczycieli lub rodziców. Dobrze jest jednak zaprezentować wyniki pracy całego zespołu na zewnątrz szkoły — mieszkańcom naszej miejscowości, przedstawicielom samorządu lokalnego, innym zaprzyjaźnionym szkołom. Przygotowanie prezentacji bardzo mobilizuje uczniów, a wystąpienie przed publicznością i opowiedzenie innym o przebiegu i rezultatach własnej pracy daje dużą satysfakcję.

Po prezentacji następuje ocena całości zrealizowanego projektu, która ma doprowadzić do sformułowania wniosków na przyszłość:

- co zrobiliśmy dobrze?
- co sprawiało trudności?
- co możemy zmienić, aby w przyszłości lepiej się udało.

Mocne strony metody projektu

Nauczyciele pracujący metodą projektów podkreślają, że wyzwala ona w uczniach dużą aktywność, samodzielność, przedsiębiorczość i kreatywność.

ność — młodzi ludzie sami szukają odpowiedzi na nurtujące ich pytania, dokonują wyborów, podejmują decyzje. Realizacja projektu uczy też, jak bardzo ważna i efektywna jest współpraca przy wykonywaniu różnych zadań, uczy również odpowiedzialności.

W pracy tą metodą ważną jest postawa nauczyciela, który decyduje się na podjęcie opieki nad realizacją projektu. Musi zdawać sobie sprawę, że w metodzie tej nie można wszystkiego określić do końca i rezultat całego przedsięwzięcia właściwie nie jest przewidywalny.

W ramach projektu uczniowie mogą przygotować wystawę prac plastycznych, wystawę fotograficzną, napisać eseje, listy, artykuły do lokalnej prasy, przygotować reportaże, montaż słowno-muzyczne, festiwale, konkursy. Mogą zorganizować szkolny „Dzień Tolerancji”, „Tydzień praw dziecka”, przedstawić swój pomysł na zbiórkę pomocy rzeczowej przeznaczonej dla potrzebujących, nawiązać kontakt z przedstawicielami organizacji pozarządowych, przeprowadzić wywiady, ankiety itp.

MIĘDZYNARODOWE SPOTKANIA MŁODZIEŻY NAJLEPSZYM SPOSOBEM NA POZNANIE ODMIENNYCH KULTUR

Praca z młodzieżą podczas realizacji międzynarodowych spotkań

W pracy z młodzieżą coraz częściej spotykamy się z nowymi formami działań. Jedną z nich, od paru lat coraz bardziej popularną, jest wymiana młodzieży. Choć współpraca grup młodzieży istnieje od dawna, dopiero od połowy lat 90. zaczęła być wykorzystywana jako atrakcyjna forma działania pozaszkolnego.

Istnieją dwie formy wymiany młodzieży: szkolna i pozaszkolna. To z pozoru proste i oczywiste podziały. Obie formy mają jednak zupełnie inne cele, tematy, konteksty powstawania pomysłów; inne są w nich role opiekuna i uczestników, różne metody pracy i stopień zaangażowania. W tym rozdziale przedstawię wybrane elementy realizacji projektów międzynarodowych spotkań młodzieży w ramach edukacji nieformalnej (wymiana pozaszkolna).

Czym jest wymiana młodzieży?

To spotkanie młodych ludzi z różnych krajów, którzy chcą razem spędzić czas, pracować wspólnie nad wybranym pomysłem, poznać się bliżej, poszerzyć wiedzę o własnych krajach i kulturach. Ale przede wszystkim jest to spotkanie młodzieży, która mając wspólne zainteresowania, chce razem ciekawie pracować.

Dlaczego wymiana?

Tworząc możliwość uczestnictwa w spotkaniu międzynarodowym, dajemy młodzieży szansę na kontakt z rówieśnikami z innych krajów, reprezentujących odmienne kultury. To wielokulturowe spotkanie pozwala poznać innych, ale przede wszystkim, dzięki wzajemnym kontaktom, lepiej poznać siebie samych, własne obyczaje, wartości. Wymiana młodzieży jest okazją do zastanowienia się nad podobieństwami i różnicami, do stawiania pytań o tożsamość, stereotypy, uprzedzenia.

Oto jakie korzyści może przynieść realizacja wymiany młodzieży:

- Korzyści indywidualne — co ja — jako uczestnik, mogę zyskać dzięki zaangażowaniu się w projekt:

- poszerzenie własnych horyzontów,
- poznanie innej kultury,
- przełamanie stereotypów, uprzedzeń,
- nawiązanie nowych przyjaźni,
- odwiedzenie ciekawych miejsc, krajów,
- zdobycie nowych umiejętności (np. praktyczne wykorzystanie znajomości języka, współpraca w grupie),
- poznanie własnych możliwości,
- ciekawe spędzenie czasu.

— Korzyści grupowe — sprawy ważne dla nas jako grupy:

- wzmocnienie więzi wewnątrzgrupowych,
- promocja grupy w lokalnym środowisku,
- rozpoczęcie działań na polu międzynarodowym,
- zachęcenie innych do współpracy z naszą grupą,
- zdobycie zaufania w środowisku lokalnym,
- pozyskanie aktywnych, młodych osób do innych działań organizacji.

Jakie grupy młodzieży mogą realizować pomysł wymiany młodzieży?

Ponieważ zajmujemy się działaniami pozaszkolnymi, nie opartymi na formalnym programie nauczania i codziennej działalności szkoły nie będziemy tu traktowali klasy szkolnej jako grupy młodzieży.

Wymiana młodzieży jako forma pracy jest popularna w bardzo różnorodnych środowiskach. Realizują ją organizacje, których działalność ma charakter trwały: stowarzyszenia, fundacje, ośrodki kultury, kluby zainteresowań, kluby europejskie oraz różne koła zainteresowań. Jednocześnie jest to idealna propozycja dla nieformalnych grup młodzieży które powstają po to, aby zrealizować spotkanie międzynarodowe bazujące na wspólnych zainteresowaniach. Można sobie łatwo wyobrazić, że grupa osób zainteresowanych internetem lub lokalną historią i legendami zaczyna pracować nad przyszłym projektem, nie tworząc żadnej formalnej struktury.

Dlaczego edukacja nieformalna?

To pojęcie odróżnia prowadzone działania pozaszkolne od tych związanych z kształceniem młodego człowieka w ramach systemu nauczania. Edukacja nieformalna opiera się na uczeniu się poprzez działanie, wykorzystywaniu aktywnych metod pracy, jest zorientowana na potrzeby konkretnej grupy i daje możliwość realizacji działań, którymi jesteśmy naprawdę zainteresowani. W uproszczeniu można powiedzieć, że edukacja nieformalna zaczyna się w działaniach prowadzonych z młodzieżą po ostatnim szkolnym dzwonku.

Zaangażowanie

Podjęcie się organizacji pozaszkolnej wymiany młodzieży stwarza możliwość realizacji ciekawego tematu, ważnych celów osobistych i grupowych, a przede wszystkim jest okazją do aktywnego uczestnictwa i zaangażowania się w projekt młodego człowieka.

Stopień zaangażowania i aktywne uczestnictwo to jeden z głównych problemów w trakcie realizacji międzynarodowych wymian młodzieży. Wiele projektów kończy się niepowodzeniem z braku zainteresowania ze strony uczestników, którzy nie chcą lub nie mają być współtwórcami zdarzeń tylko ich odbiorcami.

Jak ciekawie prowadzić zajęcia z młodzieżą?

W pracy nad realizacją projektu wymiany młodzieży można wyróżnić dwa główne etapy: przygotowawczy i realizacji działań. Powodzenie projektu w znacznym stopniu zależy od dobrze poprowadzonych przygotowań grupy. Nie chodzi tu o zarezerwowanie noclegów, autokaru, biletów do muzeów i zaplanowanie innych kwestii technicznych. Najważniejsze jest takie pokierowanie pracą, aby młodzież była zaangażowana w nasze przygotowania, identyfikowała się z projektem, chętnie szukała ciekawych pomysłów, brała na siebie odpowiedzialność — tym samym jako koordynatorzy zyskujemy potężne wsparcie merytoryczne i organizacyjne.

Pamiętaj!

1. Temat projektu powinien być atrakcyjny dla młodzieży, to zachęci ich do zaangażowania się w pracę.
2. Temat powinien odzwierciedlać zainteresowania grupy. Bądź gotowy na różne pomysły — każdy może być świetny.
3. Każdy, kto angażuje się w projekt, powinien spełniać jedno kryterium: wykazywać chęć do wspólnej pracy i zainteresowanie tematem.
4. Przy wyborze uczestników nie kieruj się ich wynikami w nauce, zachowaniem, znajomością języka — to nie jest wymiana szkolna.

W grupie, w której chcemy coś razem osiągnąć powinna panować miła atmosfera. Od samego początku, już pierwszego spotkania upewnij się, że wszyscy jej członkowie znają swoje imiona. Nawet jeśli członkowie grupy znają się bardzo dobrze, można zaproponować zabawę, która z pewnością pomoże zacząć spotkanie.

Walka o imiona

Potrzebne środki: sala, w której uczestnicy mogą się swobodnie poruszać, koc lub prześcieradło

Zabawę prowadzą dwie osoby

Liczba uczestników: dowolna

Czas: 5–10 minut

Realizacja:

Podziel uczestników na dwie równe grupy i poproś o zajęcie miejsca na podłodze, tak aby grupy siedziały naprzeciwko siebie oddzielone kocem (nie widząc się wzajemnie). Każda grupa wybiera osobę, która zajmuje miejsce przed kocem. Osoby prowadzące odliczają do trzech i opuszczają zasłonę. Wybrani uczestnicy muszą krzyknąć imię osoby siedzącej naprzeciwko. Kto pierwszy poprawnie zgadnie imię przeciwnika, zabiera go do swojej drużyny. Zabawę można powtarzać kilka razy, według uznania, sadzając naprzeciwko siebie kilka par.

Przygotowanie — edukacja wielokulturowa

Zwykle międzynarodowe spotkanie łączy się z doświadczeniem wielokulturowości. Dzieje się tak zresztą nie tylko podczas wymiany młodzieży, ale też podczas różnorodnych seminariów, konferencji, wizyt studyjnych. Z pewnością wymiana młodzieży stworzy okazję do konfrontacji własnych przekonań i obyczajów — dobrze jest poświęcić temu zagadnieniu czas i przygotować młodzież na takie doświadczenie.

Główne cele projektu związanego z edukacją wielokulturową to:

- stworzenie warunków do lepszego poznania się uczestników grupy,
- uświadomienie roli kultury i obyczajów w życiu codziennym,
- wzmocnienie świadomości różnic wielokulturowych.

Oto przykłady zajęć, jakie można poprowadzić podczas przygotowywania młodzieży do wielokulturowego spotkania, jakim jest wymiana młodzieży.

60 sekund — jedna minuta?

Potrzebne środki: zegarek dla prowadzącego, krzesła dla uczestników.

Jeżeli w sali znajduje się tykający zegar, należy schować go na czas ćwiczenia.

Liczba uczestników: dowolna

Czas: do 3 minut

Realizacja:

Poproś uczestników, aby schowali własne ze-

garki i wygodnie usiedli na krzesłach. Następnie poprosz, aby zamknęli oczy i na twój znak zaczęli odliczanie w myślach do 60 sekund. Uczestnik, który uzna, że odpowiedni czas minął, otwiera oczy. Przez cały czas w sali powinna panować cisza. Jako prowadzący pilnie obserwuj, kiedy oczy otworzy pierwsza i ostatnia osoba.

Wnioski:

Ćwiczenie pozwala w ciekawy sposób zaobserwować nasze różnice w pojmowaniu czasu. Można rozpocząć dyskusję na temat kulturowych różnic w pojmowaniu czasu, ich wpływu na wykonywanie codziennych obowiązków.

Czy widzisz to samo co ja?

Potrzebne środki: sala, w której uczestnicy mogą swobodnie się poruszać, kartka formatu A4 i długopis dla każdego uczestnika, taśma klejąca.

Liczba uczestników: dowolna

Czas: 15–20 minut

Realizacja:

Każdy uczestnik otrzymuje kartkę papieru formatu A4 i podpisuje ją własnym imieniem. Następnie robi dziurę w kartce. Można wydrzeć dowolną część kartki, jednak w taki sposób, aby zachowała ramy (podobne do ramki na zdjęcie). Poprosz o przyklejenie własnej kartki do dowolnego przedmiotu w sali (według uznania uczestników). Każdy uczestnik patrząc przez swoją ramkę opisuje innym osobom z grupy, co widzi.

Wnioski:

Nie ma konieczności podsumowywania tego ćwiczenia. Interesujące może być wykorzystanie go do dyskusji lub postawienia ciekawych pytań, np.:

Jak starałeś się opisać innym obraz widoczny przez twoją ramkę?

Czy coś cię zaskoczyło?

Jakie to było doświadczenie, słuchać co widzą inni?

Od czego zależy nasze postrzeganie otoczenia w tym ćwiczeniu i jaki może to mieć związek z rzeczywistością?

Przygotowania tematu i działań przyszłej wymiany

Zabawy i gry warto wykorzystywać zarówno na etapie przygotowawczym, jak i podczas samej realizacji działań. Często mogą służyć wprowadzeniu w nowy temat, wpływać na dynamikę grupy, pełnić charakter integrujący.

Jednak podczas przygotowań przyszłych działań trzeba skoncentrować pracę grupy na treści naszego projektu.

Omówmy ten problem na przykładzie.

Temat planowanego projektu to: „Sposoby spędzania wolnego czasu przez młodzież”. Jak przygotować się do takiego tematu, angażując młodzież?

Ważne jest, aby wraz z grupą ustalić terminarz naszych spotkań, określić ich czas i miejsce — powinny mieć charakter regularny, bo tylko wtedy możemy planować wspólną pracę. W związku z tym tematem, możemy postawić następujące pytania:

Co to jest wolny czas?

Jakie znamy sposoby spędzania wolnego czasu?

Czy spędzanie wolnego czasu zależy od: płci, miejsca zamieszkania?

Czy zmieniły się standardy spędzania wolnego czasu np. w ostatnich 20 latach?

Jak my (nasza grupa) spędzamy wolny czas?

Jakie są możliwości spędzania wolnego czasu w naszym miejscu zamieszkania?

Co można zrobić, by było ich więcej?

Pytania mogą być nie tylko tematem do dyskusji, ale również przyczynkiem do działania. Problem spędzania wolnego czasu dzisiaj i np. 20 lat temu otwiera bardzo ciekawe pole dla uczestników. Mogą przygotować ankietę, rozmawiać ze starszymi znajomymi, rodzicami, starać się poznać ich codzienność, kiedy nie było jeszcze internetu, rozproszonych gier komputerowych, dyskotek itd. Na podstawie zebranych materiałów można przygotować ciekawą prezentację, którą przedstawimy naszej grupie partnerskiej podczas wymiany. Można zaproponować młodzieży przypomnienie „na żywo” niektórych ciekawych zabaw sprzed 20 lat, o których się dowiedzieli.

Pytanie o zależność spędzania czasu wolnego od naszego miejsca zamieszkania jest okazją do rozbudzenia zainteresowania własnym środowiskiem lokalnym. Pojawiają się wówczas kolejne pytania, czy mamy w naszym mieście wystarczającą liczbę boisk sportowych, klubów młodzieżowych, jacy aktorzy instytucjonalni są odpowiedzialni za sprawy młodzieży, jakie są problemy i jakie ciekawe przykłady w naszym otoczeniu. Odpowiedź na każde pytanie może być źródłem pomysłów na konkretne działania, np.: sprawdzenie infrastruktury sportowej w najbliższej okolicy, zapoznanie się z działalnością instytucji odpowiedzialnych za młodzież w mieście, organizacjami, które proponują ciekawe formy spędzania wolnego czasu, zorganizowanie happeningu, wystawy w szkole, czy w mieście.

Inną ciekawą formą zapoznania się z tym tematem w środowisku lokalnym może być przygotowanie prezentacji „Czas wolny w teleobiektywie”.

Wraz z każdą odpowiedzią na poszczególne pytania pojawiają się nowe pomysły. Ważne, by przekształcać je na propozycje działań, umówić się w ramach grupy, kto będzie je realizował, jak i kiedy. Dobrze jest stworzyć kilka „grup roboczych”; w naszym przykładzie mogłyby to być: grupa fotograficzna, grupa ankietatorów, grupa animacji (przygotowanie

wująca ciekawe pomysły na wspólne gry i zabawy przy wykorzystaniu doświadczeń starszych od siebie), grupa lokalnych instytucji.

Edukacja międzykulturowa podczas realizacji projektu

Jeżeli młodzież uczestniczyła w przygotowaniach do planowanych działań, z pewnością będzie dla nas nieocenionym partnerem podczas realizacji projektu. Zaangażowanie we wspólną pracę od samego początku pomaga młodzieży identyfikować się z projektem, chętniej pracować na jego rzecz.

Przy ustalaniu harmonogramu wymiany, należy pamiętać, aby plan działań był:

- interesujący dla grupy młodzieży,
- pozwalający na aktywne uczestnictwo i wspólną pracę grup (metody pracy),
- ułożony tak, aby kolejne dni były ze sobą powiązane w logiczną całość,
- zawierał elementy: integrujące, związane z tematem, edukacji międzykulturowej oraz czas wolny.

Poniższy przykład może być pomocny przy planowaniu działań pod kątem edukacji międzykulturowej.

Odcinanie jajka

Potrzebne materiały: jedno surowe jajko na grupę (każda liczy 4–5 osób), sznur do przywiązania jajka do sufitu, dużo papieru, gazet, nożyczki, tektura, klej

Zapewnij każdej grupie przestrzeń, przynajmniej 4 × 4 metry.

Liczba uczestników: od 5 do 35 osób

Czas: około 1 godzina 15 minut

Realizacja:

Przygotuj sale, w których będą pracować grupy. Dla każdej z nich przygotuj surowe jajko przymocowane sznurkiem do sufitu na wysokości ok. 1,75–2 m od podłogi. Nie owijaj jajka zbyt dokładnie (jeśli spadnie na ziemię, powinno się rozbić). Dla każdej grupy przygotuj stertę starych gazet, nożyczki, klej.

Podziel grupę na zespoły. Zaprezentuj zadanie uczestnikom: dokładnie 30 minut po rozpoczęciu zabawy prowadzący przejdzie po sali i odetnie jajka od sznurka trzymającego je przy suficie. Zadaniem grupy jest przygotowanie takiego podłoża, aby spadające jajko się nie rozbiło. Należy stosować następujące zasady:

Uczestnikom nie wolno dotykać jajka ani sznurka, do którego jest przymocowane.

Mogą używać tylko materiałów przygotowanych przez prowadzących (nie wolno wykorzystywać okolicznych sprzętów: stołów, krzeseł) Prowadzący (1 osoba na 2 grupy) obserwuje uczestników i pilnuje przestrzegania zasad.

Po 30 minutach przerwij wykonywanie zadania

i odetnij jajka od sznurka, sprawdzając jednocześnie, czy wykonana przez grupę konstrukcja chroni jajko przed stłuczeniem.

Ćwiczenie można omawiać najpierw w mniejszych grupach, następnie wspólnie.

Możesz wprowadzić dodatkowe zasady dla poszczególnych grup: wykonanie zadania bez używania słów, realizacja w wyznaczonym czasie.

Wnioski:

Omawiając ćwiczenie, koncentrujemy się na wykonaniu zadania. Co zauważyli uczestnicy? Czy mieli problemy z porozumiewaniem się? Czy zaobserwowali różnice w sposobach rozwiązywania problemów i jak wpływały one na pracę grupy?

Jeśli wprowadzisz dodatkowe zasady dla grupy, zapytaj o ich wpływ na pracę grupy.

Zwróć szczególną uwagę, aby omówienie zadania nie przerodziło się we wzajemne „obwinianie się” uczestników. Postaraj się wykorzystać dyskusję jako wprowadzenie do zagadnień różnych stylów pracy, pracy zespołowej, zachowań w grupie w realnym życiu — szczególnie w sytuacji pracy w grupie wielokulturowej. Zadaj pytanie: jak radzić sobie konstruktywnie z takimi różnicami, jak zawierać kompromisy?

Uwagi końcowe

Wprowadzając ćwiczenia z zakresu edukacji wielokulturowej, należy pamiętać o stosowaniu ich w określonym kontekście. Realizacja takich zadań może być doskonałym wprowadzeniem do ważnych tematów podczas projektu, ale jednocześnie, ze względu na ich elastyczność, istnieje zagrożenie, że staną się mało znaczącą zabawą.

Każda gra, ćwiczenie umieszczone w harmonogramie powinno odnosić się do określonej sytuacji w trakcie projektu, przy uwzględnieniu: etapu projektu, charakteru grup, tematu, kolejnych działań.

Zaprezentowane ćwiczenie (odcinanie jajka) może być dobrym wprowadzeniem do przyszłych działań podczas wymiany młodzieży, jeśli zakładają one wspólną pracę uczestników w międzynarodowych grupach.

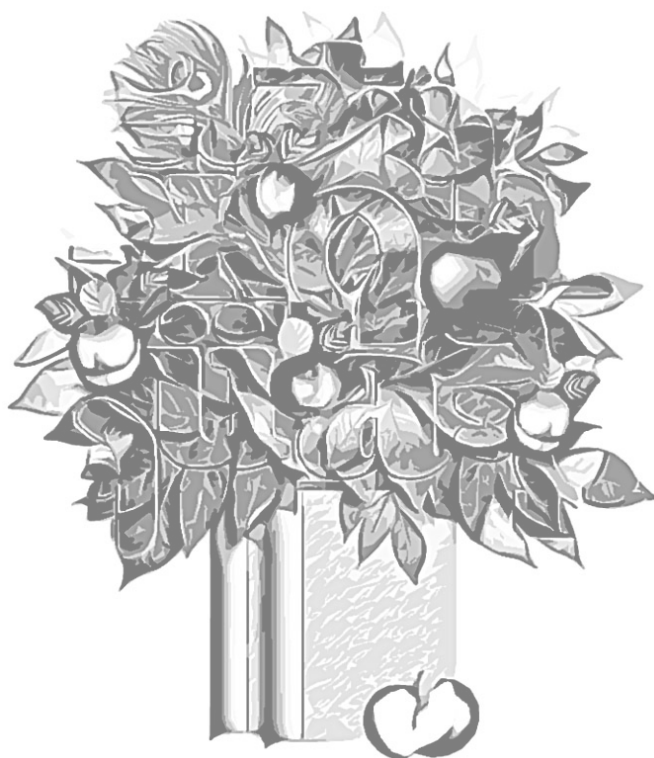
Decydując się na wprowadzenie do programu ćwiczeń z edukacji wielokulturowej, należy umieć odpowiedzieć sobie na pytania: jaki jest cel danego ćwiczenia, czy jest zgodne z naszymi działaniami i czy jest to ćwiczenie, które odpowiada potrzebom. Należy pamiętać, że tego typu zadania, oparte na wspólnej pracy, symulacji, oddziałują na emocje uczestników. Ten aspekt trzeba uwzględnić przy wyborze gier.

Przy realizacji międzynarodowych projektów niezmiernie ważna jest wyobraźnia i umiejętność szukania rozwiązań wykraczających poza przyjęte schematy.

II

P

oznać siebie, by
zrozumieć innych



K SZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

I

Kulturowa różnorodność świata społecznego trwa od zarania dziejów ludzkości. Traktując wielokulturowość jako fakt społeczny i ustawiczny proces, zachodzi potrzeba oraz konieczność wypracowania takich strategii edukacyjnych, które umożliwiłyby nie tylko kształtowanie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, ale także odpowiednich postaw kulturowych. Oznacza to z jednej strony budowanie poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, z drugiej — solidarności i demokratyzacji życia społecznego oraz integracji wokół ogólnoludzkich i ponadczasowych wartości.

Pluralizm kulturowy, jak podkreśla R. Luhman¹, ma miejsce w sytuacji, w której dwie lub więcej grup kulturowych zamieszkuje jedno państwo i każda z tych grup kultywuje specyficzne dla niej odrębności kulturowe, nie dominując nad inną. Przyjmując tezę Samuela P. Huntingtona², że kultura i tożsamość kulturowa kształtują wzorce spójności, ale i wywołują konflikty, dezintegrację w świecie, chciałbym zwrócić uwagę na kształtowanie się społeczeństw wielokulturowych, w których jednostki i grupy oczekują zauważenia i potwierdzenia wartości oraz odrębności własnej kultury. Z pewnością takie oczekiwanie jest uzasadnione, jednak należy wystrzegać się tworzenia kulturowych skansenów. Rodzi się wówczas podstawowy problem: jak edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami i jednocześnie aktywnie uczestniczyć w procesie integracji Europy i świata.

Sądzę, że obecnie w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej istnieje potrzeba konstruowania nowej tożsamości narodowej. W związku z tym powstaje wiele pytań dotyczących kształtowania, utraty, przedefiniowania i zmienności tożsamości. To właśnie nauczyciel powinien podjąć wyzwania związane z nowymi sposobami odczytywania współczesnego świata i przygotowania młodego człowieka do spotkania z wielokulturowym światem.

Występowanie różnic w rdzennych wartościach kulturowych, w ich podstawowym kanonie rodzi

¹R. Luhman, *The Sociological Outlook*, Wadsworth, Belmont, California USA 1982, s. 409.

²S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Wyd. Muza, Warszawa 1997.

pytania o zakres praw przynależnych tym grupom, poczucie uznania i wartości, zniesienie ograniczeń, możliwość wyboru i rozwoju własnych wartości kulturowych itp. Powstaje także problem nobilitacji tych różnic, odniesień do wspólnych wartości w państwie, wspólnej podstawy identyfikacyjnej obywateli. Wielokulturowość wiąże się także z kształtowaniem i obroną własnej tożsamości, często w opozycji do innych tożsamości, zarówno dominujących, jak i mniejszościowych. Wówczas ma miejsce porównywanie, uświadamianie różnic, poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Dlaczego jestem? Kim chcę być? Kim powinienem być? Jakie wartości kreowane są przez mój kanon kulturowy? Jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? Jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? W jaki sposób łączę wartości rdzenne — podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?

Z pewnością te pytania i wiele innych zadawali sobie autorzy niniejszej publikacji.

II

Coraz częściej formułujemy także pytania o to, czy grupy dominujące, większościowe są świadome swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych, czy kultura grup mniejszościowych znajduje odzwierciedlenie w kulturze grupy większościowej, czy jest i będzie w przyszłości reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji? Jaka jest wizja ról społecznych i jak wypracowywać sposoby wspierania i pomagania ludziom w osiągnięciu kulturowych wartości?³

Przyjmując, że coraz słabsze są głosy afirmujące jedność kulturową, powstaje pytanie, jak w kształ-

³Próby odpowiedzi na powyższe pytania i wiele innych problemów podejmowane są między innymi na konferencjach organizowanych pod hasłem „Edukacja międzykulturowa” przez Zakład Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. W roku 2002 odbyła się już piąta z tego zakresu — „Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego”. Wyniki poprzednich przedstawiamy w pracach: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Wyd. Trans Humana, Białystok 1995; *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1997; *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz i M. Sobecki, Białystok 1999; *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. I, II, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001.

tującym się systemie edukacyjnym, w którym dokonuje się przejście od modelu autorytarnego do modelu opartego na dialogu i negocjacjach, zachowa się nauczyciel, czy uzna zróżnicowanie kulturowe i uwzględni je w swojej pracy edukacyjnej?

Uniknięcie arbitralności w edukacji jest istotne w zintegrowanej Europie, szczególnie w rejonach zróżnicowania kulturowego; program pracy szkoły nie może wspierać przemocy symbolicznej, narzucania znaczeń i jednolitej interpretacji zdarzeń. Nauczyciel powinien uwzględniać kulturę różnych grup społecznych, pozwalając jednostkom, które identyfikują się z nimi, na wyrażenie siebie i kształtowanie tożsamości wielowymiarowej. Powinien także inicjować przejście od monologu do dialogu kultur, od operowania na poziomie tożsamości jednopłaszczyznowej do tożsamości wielopłaszczyznowej, przejścia od wychowania doktrynalnego i dogmatycznego do podmiotowego, gdzie inność byłaby spostrzegana jako ciekawa i przyjazna, a nie zagrażająca i wroga.

W przeszłości najczęściej występowały dominujące typy tożsamości, matryce tożsamościowe czy inaczej — tożsamości uniwersalne. W czasie wojny był to typ patrioty, który ryzykował swoje życie dla ojczyzny, w czasach pokoju i odbudowy był to typ robotnika lub społecznika. W innych okresach można zauważyć typ inteligenta, romantyka, pozytywisty itp. Obecnie coraz trudniej wskazać na dominację wybranego typu tożsamości. Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego jest procesem niekończącym się, dynamicznym, zmiennym kontekstualnie, nastawionym w dużej mierze na przyszłość, wielokierunkowym, ponadnarodowym, niekiedy działającym w odrębnych, sprzecznych kierunkach. **Tożsamość traktuję więc jako twórczy wysiłek podmiotu, łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy stałymi, odziedziczonymi elementami, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych oraz z przyswojonych norm, wartości i zachowań.**

Zauważam w wielu z prezentowanych w tej publikacji scenariuszach obecność myśli Heleny Radlińskiej, która wskazywała, że wychowanie nie może być pojmowane w sposób ogólny, bezprzymiotnikowy, a ma być wychowaniem narodowym i jednocześnie otwartym na świat, zaangażowanym, z odpowiedzialnym dokonywaniem wyborów. *Rolla każdej jednostki [...] jako współtwórcy powszechnego dorobku i szczęścia powinna wypływać z całości nauczania o Polsce. Ponieważ jednak szkoła narodowa ma wychowywać obywateli dla narodu i ludzkości, poczucie to rozszerzyć trzeba, ukazując stosunki Ojczyzny z sąsiednimi i odległymi krajami, udział maszyn, środków i myśli*

*obecnej w naszym życiu oraz nasz w życiu świata. Na przykład pokażmy przy tym, jak godzi się braterstwo ludzkości z uczuciem narodowym i pomnażaniem własnej kultury*⁴.

Postawy obywatelskie — wiedzę, aktywność, bezinteresowność, odpowiedzialność — nabywa się poprzez treści kształcenia i odnoszenie ich do takich zagadnień, jak: państwo, jego funkcje, podział władzy, rola samorządu, przekształcanie środowiska siłami człowieka. Stąd prezentowane powinno być pojęcie obywatela i warunki stawiania się obywatelem. Przedstawia więc Helena Radlińska z jednej strony postawę obywatelską, z drugiej opanowanie przez wychowanka umiejętności współdziałania z innymi, wskazując, że: *Człowiek jest częstką większej, potężnej całości: narodu i przez niego ludzkości. [...] Nieśmiertelność i wielkość człowieka leży w tym, że ze wszystkich zdobywcy ducha ludzkiego może korzystać, dziedziczyć rezultaty wszystkich prac przez poprzednie pokolenia podejmowanych i jest twórcą nowych dóbr dla swego narodu i ludzkości*⁵.

Życie jest stałym poszukiwaniem i odkrywaniem siebie, podczas których kształtuje się tożsamość jako wynik starań, pracy i realizowanych zadań. Każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych jest źródłem kreowania tożsamości (dostarcza informacji — kim jestem i kim chcę być, czego oczekuję, jak mam poznać i zrozumieć siebie i innych)⁶. Z badań A. Kłoskowskiej wynika, że jednostka ludzka funkcjonuje pod wpływem różnorodnych czynników, z których czerpie elementy samookreślenia i łączy je z czynnikami psychicznymi, a w efekcie kształtuje tożsamość. To przyswajanie, czerpanie z różnorodnych źródeł może pozostawać w różnych związkach z deklarowanymi identyfikacjami. Dlatego tożsamość jednostki jako zbiór wszystkich czynników określających „Ja” może rzutować na identyfikację z grupą i przybierać zróżnicowany charakter.

*Tożsamość — jak wskazuje P. Tap — jest skazana definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym co pojedyncze i tym co zbiorowe, tym co wewnętrzne i tym co zewnętrzne, bytem i działaniem, ego i alter, defensywą i ofensywą, zakorzenieniem i migracją, asymilacją i dyskryminacją, wrośnięciem i marginalnością*⁷.

Uważam, że w trudnym procesie kształtowania tożsamości w całym okresie edukacji należy wyróżnić i nadać znaczenie trzem wymiarom — płaszczyznom, które są powiązane ze sobą, nakładają się na siebie i współzależą od siebie. Jest to tożsamość dziedziczona — społeczno-kulturowa, tożsa-

⁴H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s. 203.

⁵H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 7.

⁶A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

⁷Zob. hasło: *Tożsamość kulturowa*, w: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa–Poznań 1987, s. 352.

mość jednostkowa — osobowa i tożsamość ustawiczna kształtowana — kulturowa.

Kształt pierwszego wymiaru tożsamości wynika z zakorzenienia w konkretnym środowisku, w którym przyszło się na świat, z nieświadomej pierwszej percepcji rzeczywistości społecznej, uzależnienia od kontekstu społeczno-kulturowego. Istotą jej jest automatyczne wpisanie w określoną grupę, kształtowanie solidarności i identyfikacji z grupą w określonym czasie i przestrzeni — zwraca na to uwagę wielu autorów w przedstawianych scenariuszach zajęć. W efekcie powstają pewne trwałe cechy i sposoby identyfikacji z określonymi ideami, normami, wartościami, symbolami, w których to jednostka rozpoznaje siebie samą i może zachować pewną stałość w czasie. Przykładem może być język rodziców, tradycje rodzinne i lokalne, które nauczyciel winien zauważyć i uwzględnić w swojej pracy i którym powinien nadać wartość.

Jeżeli tożsamość dziedziczona będzie dominować nad osobistą, może doprowadzić do dyskryminacji innych ludzi, do słabego wykształcenia się indywidualizmu na rzecz konformizmu, który pozwala uzyskać poczucie przynależności, uznania w grupie, jednak nie musi prowadzić do wewnętrznej, świadomej identyfikacji z grupą i jej wartościami. Jest to zjawisko funkcjonujące poza jednostką, ale dotyczące jej bezpośrednio. Przejawia się w podobnym sposobie rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków aktualnie żyjącego pokolenia, w zbiorowej pamięci, poczuciu wspólnoty i ciągłości w czasie i w przestrzeni, jednak bez samopotwierzenia siebie. W tym wymiarze tożsamość można określić jako zaklasyfikowanie i nie należy traktować jej jako niekończący się proces. Można podkreślić w tym przypadku takie jej elementy: stałość, wewnętrzną spójność, poczucie odrębności, jej kształtowanie się na podstawie interakcji społecznych, zakotwiczenie w normach, wartościach, tradycjach przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

Uważam, że istotna jest tu profilaktyka i przewidywanie etnocentryzmu, w tym wiodącą rolę odgrywa zaś nauczyciel, który planuje i realizuje zajęcia związane z poznawaniem kultury rodzimej, kultury regionu, a jednocześnie zapoznaje z kulturami grup etnicznych, narodowych, religijnych itp.

Etnocentryzm w tradycyjnym rozumieniu oznacza wartościującą postawę, którą cechuje afirmatywny stosunek do kultury własnej (grupy religijnej, rasowej, etnicznej, regionalnej, rodzinnej) i równocześnie deprecjonujący do kultury innej (obcej) grupy. Takie rozumienie jest adekwatne w kulturach prostych, tradycyjnych, gdy zamknięta grupa broniła się, podkreślając niższość innych grup⁸.

Uważam, że etnocentryzm w tym pierwszym wymiarze tożsamości — tożsamości dziedziczonej

nie musi zawierać negatywnej oceny innych kultur (choć z reguły tak się dzieje). W tym przypadku jest on niezbędny do dokonywania odniesień, porównań, ale przede wszystkim jest konieczny jako element kształtujący szacunek do rodzimych wartości, wzmacniający identyfikację z własną grupą, pogłębiający solidaryzm wewnątrzgrupowy oraz integrujący wszystkich wokół wspólnych wartości uznanych za cenne i godne kontynuowania.

Obecnie wszystkie definicje etnocentryzmu akcentują jedność postaw pozytywnych w stosunku do rodzimej kultury, natomiast wobec innych kultur postawy te mogą być negatywne. Jest to specyficzna świadomość społeczna, która dotyczy wspólnych przekonań, wpływających z życia w danym kręgu kulturowym i dzielenia się doświadczeniami. Etnocentryzm kształtuje się w wymiarze społecznym i psychicznym i jest przeciwieństwem świadomości indywidualnej (to zespół zbiorowych sądów i postaw powstałych w wyniku długotrwałych wzajemnych kontaktów, wspólnych przeżyć; ich konsekwencją jest identyfikacja ze „swoimi” i częste zauważanie lub poszukiwanie wrogów wśród innych — obcych), co wyraźnie wzmacnia wspólne interesy polityczne i ekonomiczne.

Własna kultura jest uważana za wzorcową; określony kanon kulturowy mobilizuje do naśladowania i internalizacji. Obca, inna kultura jest oceniana przez pryzmat rodzimych standardów (wartości, stylów życia, wzorców osobowych i kulturowych). Jednak istotą etnocentryzmu jest zakorzenienie w świecie oswojonym, afirmacja kultury rodzimej. Pozostaje problem umniejszania i deprecjonowania roli innych kultur, jednak w tym przypadku sędzę, że im mniej mamy wiedzy o swojej kulturze, tym mniej chętnie poznajemy inne kultury i częściej reagujemy na nie lękiem, traktując je jako zagrożenie.

Czy etnocentryzm należy łączyć z negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami, nietolerancją wobec innych, wrogością i dyskryminacją?

Nowy etnocentryzm — neoetnocentryzm nie musi być nieufny wobec innych, nie musi dzielić, ale dbać o prezentację i obronę swojego świata. Wyróżniono etnocentryzm naturalny, który wynika z dziedzictwa kulturowego i jest procesem nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury poprzez „zanurzenie” w niej, „nasiąkanie” nią, bez jej oceny i wartościowania. Pierwsze identyfikacje z grupą i jej wartościami stają się punktem odniesienia w wysiłkach poznania i zrozumienia świata i z reguły nie mogą się od tego świata zakorzenienia oderwać. Promowanie własnej kultury poprzez jej wyodrębnienie, nadanie wartości, określenie jej walorów z jednej strony rodzi niebezpieczeństwo zamknięcia się w getcie kulturowym, z drugiej zaś jest nieuniknionym i podstawowym krokiem w budowaniu tożsamo-

⁸Szerzej na ten temat A. Jasińska-Kania, *Etnocentryzm*, w: *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, t. 1, Warszawa 1998, s. 195.

ści. Stąd szczególnym zadaniem nauczyciela jest wspieranie tego procesu, kształtowanie szacunku i zrozumienia dla wartości rdzennych, budzenie afirmatywnego stosunku do własnej kultury, jednak bez umniejszania i deprecjonowania innych kultur.

Definicja samego siebie jest możliwa i niezbędna, gdy jednostka zdobyła przekonanie o tym, kim jest, co reprezentuje i kim chce być. W tym wymiarze niezbędne jest wewnętrzne poczucie stałości, co umożliwi adekwatne i odpowiedzialne postępowanie w stosunku do zmieniających się i wymagających wyborów sytuacji. Istotą tego wymiaru jest jasność, kim się jest, pomimo zachodzących wokół zmian. Stałe elementy, które jednostka uświadomiła sobie i zdefiniowała jako znaczące i wartościowe, pozwalają jej określać nieustannie siebie, szczególnie w sytuacji konieczności dokonywania wyborów kierunków działania.

Pytanie o tożsamość wyrasta z odczucia chybotliwości istnienia, jego «manipulowalności», «niedookreślenia», niepewności i nieostateczności wszelkich form, jakie przybrało. Wynika ono także z doznania, że w tych warunkach wybór jest koniecznością, a wolność jest losem człowieka. Tożsamości nie dostaje się ani w prezencje, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki.⁹

Dążenie do indywidualizacji jest pragnieniem wyróżniania i odróżniania się. W procesie kreowania siebie, wzmocnienia indywidualności, istotny wydaje się być — obok wpisania w kulturę rodzimą — stosunek do innych kultur, otwartość na nie, chęć kontaktów z nimi, pierwsze własne interpretacje inności, próby dialogu i poszukiwanie kompromisu. W tej warstwie następuje kreowanie indywidualnej tożsamości poprzez czerpanie z dziedzictwa pierwszej kultury i kontaktów z innymi kulturami. Pozytywna informacja o sobie nie musi mieć korzystnych konsekwencji dla obrazu własnej osoby, ponieważ jednostka może sądzić, że ocenia się ją dobrze ze względu na fakt przynależności do grupy, a nie ze względu na jej indywidualne przymioty, które w tym wymiarze są najistotniejsze.

Sądzę, że dość często promowany indywidualny etnocentryzm agresywny może stać się pułapką i prowadzić ku samounicestwieniu kulturowemu grupy. Członkowie poszczególnych kultur mogą stać się więźniami własnych kulturowych konwencji przez sam fakt włączenia do kultury, który przecież naznacza, stygmatyzuje. Istotne jest subiektywne odczucie stygmatyzacji; czy stygmat jest destruk-

tywny dla „Ja”, czy też działa mobilizująco¹⁰. Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, tożsamość osobowa — jednostkowa jest zawsze społeczną tożsamością. J. Friedman zwraca uwagę, że stosunek między tożsamością osobową a tożsamością społeczną jest słabo zbadany, a sposób w jaki przedstawia się tożsamość kulturową uzależniony jest od tego jak konstruowany jest obraz siebie — pojęcie siebie¹¹. Z kolei R. Jenkins podkreśla, że społeczna tożsamość jest ważniejsza niż wewnętrzne życie jednostki. Przynależność do grupy, regionu, społeczności otwiera wiele płaszczyzn widzenia siebie¹². Identyfikacja ze swoją grupą wymaga istnienia innych, obcych grup, w relacji z którymi proces identyfikacji nabiera sensu. Członkostwo jednej grupy nie wyklucza bycia członkiem innej, a fakt identyfikacji z różnymi grupami nie musi prowadzić do dysonansu.

Trzeci wymiar tożsamości to wiedza i świadomość jednostki o tym, iż należy ona do wielu grup społeczno-kulturowych, wraz z emocjonalnym i wartościującym znaczeniem, jakie ma dla niej ta przynależność. Istotą tego wymiaru jest zatem ustawiczna mobilność, dynamiczność, otwartość, zmienność, nieskończoność. Można mówić o zestawie samookreśleń dotyczących społecznych zaseregowań, przypisywanie określonych cech, które pozwalają utożsamiać jednostkę z konkretną grupą.

Możliwość istnienia tożsamości wielokulturowej potwierdza się w sytuacjach świadomego zachowania swojej tożsamości w nowej kulturze. W zróżnicowanych kulturowo regionach wiele czynników rzutuje na kształtowanie się poczucia tożsamości. Jedne prowadzą do dwukulturowości, inne do dezintegracji, wyrzeczenia się, porzucenia tożsamości pierwotnej, nabywania tożsamości negatywnej itp. Jak wskazuje J. Smolicz, Kanadyjczycy, którzy świadomie zachowali swą etniczność (Ukraińcy, Żydzi, Polacy) osiągnęli najwyższe wartości wskaźnika identyfikacji z Kanadą¹³.

Uważam, że im wyższa jest świadomość dziedzictwa kulturowego, tym częściej tożsamość nabywana ma szerszy zakres i wyższy poziom. Poczucie tożsamości z jedną kulturą nie wyklucza, a nawet wspomaga identyfikację z kolejną — na przykład określanie się jednocześnie: jestem Białorusinem i Polakiem, jestem tym, kim się czuję i chcę być, a nie tym,

¹⁰Szerzej na ten temat E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2000.

¹¹J. Friedman, *Cultural Identity and Global Process*, Sage Publications, London 1994.

¹²R. Jenkins, *Social Identity*, Routledge, London–New York 1996, s. 2.

¹³J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990, s. 34.

⁹Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 9.

jak określa mnie inni¹⁴. Odrzucam jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości narodowej i uważam, że można jednocześnie być Litwinem i Polakiem, Żydem i Polakiem, Białorusinem i Polakiem. Zakładam nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie (tożsamość dziedziczona, tożsamość nabywana, tożsamość „Ja”, „Ego” subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana)¹⁵. W tej triadzie podstawowymi warstwami tożsamości, jako efekt nieustającego dyskursu z sobą i strukturami społecznymi, jest świadomość przeszłości, świadomość terażniejszości i przyszłości. One bowiem z jednej strony dają poczucie zakotwiczenia, z drugiej otwierają i ukierunkowują na międzykulturowy dialog.

Wychodząc z założenia, że edukacja może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, państwową, kulturową do europejskiej, światowej), sądzę, iż staje ona przed wyzwaniem kształtowania świadomej solidarności ogólnoludzkiej poprzez:

- poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, prywatnej ojczyzny (jednostka z uświadomioną więzią pokoleniową i kulturową, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć innych ludzi, zrozumieć złożoność zjawisk i opanować lęk, obawy i niepewność);
- przewyższanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, dialogu, negocjacji, poszanowania odrębności i różnic oraz traktowania ich jako czynnika rozwojowego;
- wdrażanie do zauważania i poznawania Innego, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współpracy i współdziałania oraz wzajemnego wzbogacania kulturowego, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem Innego;
- reprezentowanie postaw otwartych, umacniających poczucie własnej wartości i samoakceptacji, prowadzących do tolerancji i uznania odmienności, poszukiwania wspólnych idei i wartości.

¹⁴Szerzej na ten temat, J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie w rodzinach Białostoczczyzny*, Uniwersytet Warszawski Filia w Białymstoku, Białystok 1992; Tenże, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2000.

¹⁵Szerzej na ten temat J. Nikitorowicz, *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, w: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Wyd. Trans Humana, Białystok 1997, s. 66–78.

III

Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa, wielozakresowa i można ją ujmować terytorialnie — w kontekście zasiedloności, procesualnie — w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego „Ja” oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości rozproszonej czy rozszepionej.

Pojęcie wielokulturowości wymaga, moim zdaniem, odwołania się do humanizmu, tolerancji i relatywizmu — czyli postulatu pozwalającego wszystkim kulturom na taką egzystencję, jakiej chcą, na życie swoim życiem. Relatywizm zakłada, że każda kultura ma prawo istnieć, nawet jeśli nie wykazuje prób zrozumienia innych kultur; jest to istnienie równoległe. Przyzwolenie na to, aby każda kultura kierowała się własnym systemem wartości prowadzi do braku porozumienia z innymi. Czy postulowanie relatywizmu nie jest swojego rodzaju etnocentryzmem? Sądzę, że jest i do tego jest on istotny i niezbędny w pierwszym okresie kształtowania tożsamości, nie pozwalając na zawłaszczanie tożsamościowe i prowadząc do nadania znaczenia wartościom podstawowym, rdzennym. Wobec powyższego, istotnym zadaniem edukacji jest wspieranie jednostek i grup w przechodzeniu od społeczeństwa wielokulturowego do międzykulturowego, od reagowania na nie do interakcji o różnym charakterze. W tym przypadku ma miejsce zapożyczenie, wzajemne włączanie i wzbogacanie kulturowe, akulturacja, transkulturowość i jednoczesna rezygnacja z asymilacji i narzucania. *Perspektywa międzykulturowości*, jak pisze L. Korporowicz, *lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenia w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji*.¹⁶

Edukacja międzykulturowa promując paradygmat „współistnienia”, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów zewnętrznych i wewnętrznych (dialogu, tolerancji, porozumienia, negocjacji, kooperacji), przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby innego. Bycie „między” nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury i oparcie się na własnych możliwościach twórczych. W takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godności oraz uznania. Godność jest związana z prawem do samodzielne-

¹⁶L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, Śl. Łódzkiński, Warszawa 1997, s. 69.

go wyznaczania sobie własnej roli społecznej, własnej koncepcji zasad moralnych, osobistego określania swojego życia. Uznanie natomiast jest niezbędne jako siła bodźców, motywująca, nadająca sens działaniu, co w efekcie kreuje „nowy indywidualizm”¹⁷.

Edukacja broniąc jednostkę przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, winna traktować mikroświat jako pierwotny i nadrzędny wobec idei globalnej świadomości, jako pierwszy i najbardziej znaczący etap w zdążaniu do wartości uniwersalnych. Stąd za podstawowe zadanie w pracy edukacyjnej należałoby uznać kształtowanie pozytywnego odniesienia do najważniejszych wartości rdzennych (język, wyznawana religia, zasiedloność terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej”). Na tej podstawie można prowadzić edukację narodową i państwową. Trzeci wymiar edukacji może zaistnieć jako efekt otwarcia grup terytorialnych i ma tym większy zasięg i zakres, im bardziej jest nasycony lokalnością.

Regionalizm jest zjawiskiem naturalnym i zawsze oznaczał chronienie, zamykanie w sobie, przechowywanie cennych wartości wspólnoty kulturowej¹⁸. Wyrastał z obrony własnej tożsamości kulturowej, ze wsparcia rdzennych wartości i utrzymania ich spójności. Regionalizm traktuję więc jako ruch społeczny dążący do utrzymania odrębności kulturowej określonego regionu, opanowania wiedzy o nim, propagowania jej, kultywowania typowych właściwości dla regionu. W związku z powyższym **edukacja regionalna jest pierwszym etapem edukacji międzykulturowej. Wyposaża w wiedzę, uwrażliwia, wspiera, wzmacnia i chroni świat wartości rdzennych, przygotowuje do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształcenia postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia.** Edukacja regionalna wychodzi naprzeciw człowiekowi, kształtując umiejętność współżycia, współdziałania, służebnego zaangażowania w „małą ojczyznę”. Zapewnia ciągłość kulturową grupy, najtrwalszych wspólnot rodzinno-lokalnych, ochrania kanon kulturowy i kształtuje poczucie bezpieczeństwa i dumy z przynależności grupowej.

Treści edukacji regionalnej związane są z krajobrazem, architekturą, zabytkami kultury duchowej i materialnej, gwara — dialektem miejscowym, folklorem, legendami, sztuką ludową, historią, wiedzą o lokalnych bohaterach i wydarzeniach, kontaktami międzyludzkimi, przekazem międzypokoleniowym, obyczajowością społeczności, obcowaniem

z przyrodą, życiem według rytmu przyrody itp. Są to więc treści „swojego świata oswojonego”, specyficzne dla danego regionu. Kanałami przekazu edukacji regionalnej jest język — macierzysty, gwara-dialekt miejscowy, język narodowy, państwowy, bezpośrednie i pośrednie spotkania, przekaz pisemny — literatura, czasopisma, dzienniki codzienne itp. Z kolei formy przekazu są indywidualne, grupowe i masowe (m.in. spotkania, wycieczki, uczestnictwo w uroczystościach, organizowanie kącików tradycji, sal dziedzictwa kulturowego, konkursy piosenki regionalnej, konkursy wiedzy o regionie, udział w pracach na rzecz najbliższego środowiska, wystawy o tematyce regionalnej, organizowanie zabaw i gier, symbolika, obrzędy, stroje itp.).

Identyfikacja z kulturą regionalną nie stoi w opozycji do zainteresowania innymi kulturami. Im większe i bardziej widoczne w sferze publicznej jest zróżnicowanie kultur lokalnych, regionalnych, narodowościowych, etnicznych, religijnych czy wyznaniowych, tym większa zachodzi konieczność ustawicznego rozpoznawania wielokulturowości oraz prowadzenia świadomej polityki w tym zakresie. Spory z wielokulturowością dotyczą problemów pogodzenia zasady równości obywateli, tożsamości i identyfikacji etniczno-kulturowej funkcjonujących i pojawiających się mniejszości.

Uważam, że w programach szkolnych winny więc znaleźć się treści prezentujące odmienne grupy językowe, etniczne, narodowe, wyznaniowe, religijne itp. w celu kształtowania postaw ciekawości poznawczej i tolerancji dla inności. Sądzę, że winny nastąpić zmiany w proporcjach podstawowych celów edukacyjnych. Niezbędne jest, i stanie się jeszcze bardziej konieczne, rozszerzenie funkcji opiekuńczej szkoły, nadanie jej innego charakteru ze względu na potrzebę zróżnicowanej i wielostronnej działalności zabezpieczającej przed różnego typu zagrożeniami i nietolerancją. Należy także zwrócić uwagę na funkcję wychowawczą ze względu na zagrożenie podstawowych wartości, narastające patologie społeczne, co nie motywuje do pokonywania trudności, a osłabia i prowadzi do niepewności, za-gubienia i utraty nadziei na wartościowy start społeczny.

Sądzę, że można mówić o wielokulturowości jako zjawisku powszechnym, wynikającym z nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. To zjawisko nałożyło się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości.

Z. Kwieciński analizując problem kształcenia nauczycieli i reformowania programów nauczania, przytacza, za M. J. Habermanem, osiem sposobów pojmowania wielokulturowości. Niektóre z nich mają charakter ogólny i globalny, są zauważalnymi

¹⁷K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, w: *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Wyd. Żak, Warszawa 1999, s. 131–149.

¹⁸H. Skorowski, *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*, Warszawa 1990, s. 11 i nast.

faktami społecznymi znajdującymi odzwierciedlenie w programach szkolnych:

- wielokulturowość jako zbiór różnych grup kulturowych,
- wielokulturowość jako ogólnościowa współpraca na rzecz środowiska przyrodniczego,
- wielokulturowość jako uczenie się konkurowania w ogólnościowej gospodarce.

Inne sposoby interpretowania wielokulturowości ukierunkowane są wyraźnie na realizację celów edukacji wielokulturowej i są związane z kompetencjami nauczyciela:

- wielokulturowość jako współlistnienie kultur,
- wielokulturowość jako sprawiedliwość i równość społeczna,
- wielokulturowość jako nadawanie znaczenia pierwszym doświadczeniom i wartościom w nauczaniu i uczeniu się,
- wielokulturowość jako ogólny klimat szkoły.

Ostatni ze sposobów ujmowania wielokulturowości dotyczy odmiennych wartości osobistych, wyborów życiowych, wielości stylów życia¹⁹.

Do życia w społecznościach wielokulturowych może przygotować edukacja międzykulturowa, która rozszerza zakres swoich oddziaływań na autochtonów i grupy większościowe, obejmując swoim oddziaływaniem cudzoziemców i grupy mniejszościowe. Można powiedzieć, że na podstawie edukacji regionalnej i wielokulturowej czyni następny krok ku integracji i tolerancji, obejmując swoim przedmiotem zainteresowań dzieci, młodzież i dorosłych w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego²⁰.

Edukacja międzykulturowa przechodzi od zauważonej już wielości i różnorodności kultur do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. Perspektywa międzykulturowości, jak pisze L. Korporowicz [...] *lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenia w obszar własnych standardów i wartości kulturowych innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji*²¹.

Podstawowe cele edukacji międzykulturowej zgodne są z aksjologią edukacyjną społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego. Wśród nich wymienia się: [...] *otwartość wobec świata i porozumienie się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku*

¹⁹Szerzej na temat: Z. Kwieciński, *Tropy — Ślady — próby, Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Olsztyn 2000, s. 274–276.

²⁰J. Nikitorowicz: *Pogranicze...*, s. 116–177.

²¹Szerzej na temat: L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, s. 69.

*i głodu; rozbudzenie świadomości ekologicznej. Apeluje się o pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej, dialog i negocjacje, wymianę wartości, znoszenie barier, poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancję, wyzywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych, przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu i wrogości wobec mniejszości itd., itd.*²²

Integracja Europy jest ideą uniwersalistyczną, co nie oznacza przekreślenia dorobku cywilizacyjnego i duchowego żadnego z narodów i grup etnicznych. Jest procesem polegającym na włączaniu się, wnoszeniu najbardziej wartościowych, autentycznych pierwiastków własnych do wspólnego dorobku, jak też przepływu idei stale wzbogacanych, przenikających się i uzupełniających. Obawy przed utratą własnych wartości w zetknięciu się z inną kulturą uważam za zupełnie nieuzasadnione. Sądzę, że jest to wynik raczej kompleksów i niewiary w moc własnej kultury, w jej idee i trwałe, rdzenne wartości. Integracja europejska winna więc być poprzedzona szukaniem płaszczyzny porozumienia między nurtami otwartymi i izolacjonistycznymi. Kwestią wiodącą jest tolerancja i dialog zmierzający do przełamania barier, lęków, uprzedzeń, stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości. Kultura nie może się bronić przez negowanie innych kultur, gdyż wszystkie wyrastają z jednego pnia i są wyrazem człowieczeństwa — humanizmu. Ogólna zasada szacunku człowieka dla człowieka obowiązuje wszystkich ludzi, bez względu na pochodzenie rasowe, narodowe, społeczne, występujące ograniczenia, wady czy ułomności. Humanizm wymaga bowiem spełnienia względem wszystkich idei równości, wolności, partnerstwa, życzliwości, sprawiedliwości itp.

IV

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że nauczyciel funkcjonujący w procesie „spotkania kultur” ma możliwości przełamania barier kodu komunikacyjnego i może przyczyniać się do kształtowania postaw otwartości i tolerancji, czyli do realizowania edukacji międzykulturowej. Jej najbardziej istotnymi czynnikami są:

1. Unikanie w procesie edukacyjnym arbitralności (uwzględnianie kultur różnych grup, kultury regionu, bez osądzania i narzucania swojego zdania).
2. Zachowanie łączności pomiędzy elementami kultury rodzinnej, regionalnej i kultury narodowej, europejskiej oraz światowej (istotą pracy nauczyciela jest chronienie przed reakcją

²²M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Wyd. Trans Humana, Białystok 1995, s. 105.

- mi obronnymi i łagodzenie konfliktów kulturowych).
3. Zdolność do wychodzenia poza ramy własnej grupy, co z jednej strony sprzyja bardziej świadomej identyfikacji, z drugiej zaś prowadzi do wzrostu zrozumienia innych grup, chęci ich poznania i wyrażania przychylności w procesie dialogu kulturowego.
 4. Wgląd w samego siebie (świadomość siebie) połączony z wiedzą płynącą z kontaktów społecznych, z porównań z innymi ludźmi, z wnikania w perspektywę Innych (określenie kim jestem w sensie osobistym i społecznym pozwala nauczycielowi na osiągnięcie kontroli poznawczej w procesie interakcji, świadomy wysiłek autorefleksji).
 5. Wiedza na temat swojej grupy oraz innych grup kulturowych, z zakresu historii, tradycji, zwyczajów, oparta na istotnych wartościach każdej z tych grup.
 6. Umiejętność komunikowania się w języku swoim i grupy opozycyjnej (kompetencje językowe, znajomość języka sąsiada).
 7. Posiadanie kompetencji komunikacyjnych w przestrzeni zróżnicowania kulturowego, przejawianie gotowości do kontaktów wielokulturowych (aktywne interakcje z członkami innych grup kulturowych, poczucie bezpieczeństwa w kontaktach z grupami bez obawy i lęku utraty poczucia własnej tożsamości kulturowej).

P OZNAĆ SIEBIE, BY MÓC ZROZUMIEĆ INNYCH

Edukacja międzykulturowa wymaga skupienia się na poznaniu i rozumieniu odmienności przedstawicieli innych kultur i tradycji. Jej celem jest także odnajdowanie podobieństw ponad tymi różnicami. Podobieństw umożliwiających budowanie wspólnoty, współpracę, przyjazne współistnienie i wzajemną tolerancję między przedstawicielami różnych grup społecznych. Edukacja międzykulturowa skupia się przede wszystkim na perspektywie My–Oni (Inni), po to, by zbudować nowy sposób społecznego postrzegania: „Inni to także My”. Jaką więc rolę może odegrać w takiej edukacji koncentracja na jednostce, z jej sposobem postrzegania siebie (Ja) i innych (Ja–Ty), jej potrzebami i uczuciami, a wreszcie z jej poczuciem własnej wartości? Jaką rolę w rozumieniu innych może odegrać samopoznanie ucznia?

Powyższe pytania dotyczą rozłożenia akcentów w edukacji międzykulturowej między badaniem tożsamości społecznej a poznawaniem tożsamości osobistej. Rozpatrując składowe tożsamości człowieka — na przykład naszego ucznia — wyróżnić można **tożsamość osobistą** (poczucie „jestem sobą” i „jestem ten sam”) i **tożsamość społeczną** (poczucie „jestem jak inni” i „jestem taki sam”). Ta ostatnia związana jest z realną lub symboliczną przynależnością ucznia do różnych grup, zbiorowości i kategorii społecznych. Treści składające się na tożsamość osobistą określają właściwości specyficznie własne, odróżniające Ja od nie–Ja (Oni). Tożsamość społeczna natomiast jest wyznaczona przez to, co wspólne dla Ja i niektórych innych ludzi (tworząc kategorię My), a jednocześnie odrębne od obrazu osób i grup trzecich (kategorii Oni, Inni). Innymi słowy tożsamość społeczna to zbiór cech o szczególnym znaczeniu dla ucznia, posiadanych przez określoną grupę (np. koleżeńską paczkę), zbiorowość (np. subkulturę) czy kategorię społeczną (np. naród, grupę wyznaniową)¹. Zarówno akademickie badania nad tożsamością², jak i obserwacje psychoterapeutów i psychoanalityków pokazują, że osoby o słabym poczuciu tożsamości osobistej (a więc słabym rozróżnianiu Ja–Inni) mogą kompensacyjnie poszukiwać oparcia w identyfikacji z grupą czy kategorią spo-

łeczną. Można powiedzieć, że tożsamość społeczna pełni u nich rolę protezy tożsamości osobistej, Ja jest zastępowane przez My. Osoby takie są bardziej skłonne do dzielenia świata według czarno-białych kategorii, do dyskryminowania grup obcych, ponadto mają trudności z przyjmowaniem innej perspektywy niż perspektywa własnej grupy czy kategorii społecznej przynależności. Jeśli więc nauczyciel chce kształtować u swoich uczniów postawę tolerancji, powinien wspierać działania i procesy refleksji, samopoznania i wyrażania przez nich osobistej tożsamości. Jak to robić? Zaczniemy od roli samowiedzy w funkcjonowaniu ucznia.

Samowiedza (Ja-przedmiotowe) stanowi zbiór informacji w umyśle, których odniesieniem jest własna osoba. Jak zauważają psychologowie zajmujący się procesami poznania, z samym wyodrębnieniem się tego podsystemu wiedzy w umyśle w toku rozwoju człowieka wiąże się pojawianie się trzech rodzajów specyficznych motywów związanych z własnym Ja. Należą do nich: poczucie **tożsamości**, poczucie **kontroli** i poczucie **własnej wartości**. Na poczucie tożsamości składa się poczucie integralności (ciągłości w czasie i spójności) oraz **poczucie odrębności**³. Potrzeba zachowania odrębności, niepowtarzalności, oryginalności jest więc aspektem tożsamości każdego ucznia. Zachowuje on poczucie własnej tożsamości, jeśli jego obraz własnej osoby jest odrębny od obrazu innych osób, a jednocześnie stały i ciągły w czasie⁴.

Jak postępuje nauczyciel umacniający osobistą tożsamość ucznia? To nauczyciel, który swoją postawą daje do zrozumienia, że uznaje prawo ucznia do samookreślenia się, do „eksperymentowania” z identyfikacjami w okresie dorastania. To nauczyciel, który daje uczniowi poczucie stałości w swoim pozytywnym ustosunkowaniu do jego osoby i który podtrzymuje osobistą relację, nie traktując ucznia wyłącznie jako członka danej subkultury czy kategorii społecznej. Wreszcie jest to nauczyciel, który stwarza uczniowi okazję do samopoznania i rozumienia siebie — swoich emocji, potrzeb, stereotypów, nawyków, wad i zalet. Gdy u ucznia aktywizuje się toż-

¹M. Jarymowicz, *Próba operacjonalizacji pojęć tożsamość społeczna i tożsamość osobista: odrębność systemowa Ja–Ty–Inni jako atrybut tożsamości*, „Studia Psychologiczne” 1989, 1, s. 73–84.

²Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata, red. M. Jarumowicz, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.

³B. Wojciszke, *Mechanizm wpływu struktury ja na zachowanie*, w: *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, red. J. Jarymowicz, Z. Smoleńska, Ossolineum, Wrocław 1983.

⁴M. Jarymowicz, T. Szustrowa, *Poczucie własnej tożsamości — źródła, funkcje regulacyjne*, w: J. Reykowski, *Osobowość, a społeczne zachowanie się ludzi*, Krajowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.

samość społeczna (identyfikacja z grupą, kategorią, społecznością) i pojawia się tendencja traktowania „swoich” jako lepszych lub dyskryminowania „innych”, nauczyciel może zawsze powrócić w rozmowie z uczniem do perspektywy tożsamości osobistej i jego zdolności autorefleksji („A co ty sam o tym sądzisz...”, „Dlaczego to miałyby być lepsze/gorsze? W jakim sensie dla ciebie to takie jest?”).

Drugi rodzaj motywów związanych z własnym Ja to **potrzeba utrzymania poczucia własnej wartości**. Zasadza się ona na porównaniu tego, jakim się jest (Ja-realne), z tym jakim chce się być (Ja-idealne). Ten idealny obraz własnego Ja może dotyczyć pragnień i marzeń (Ja-życzeniowe: „chciałbym być..., pragnęłabym być...”), wyobrażenia o tym, co powinno się robić, jak postępować, jakimi zasadami i wartościami się kierować (Ja-powinnościowe: „powinienem..., należy..., jest dobre to, gdy...”) oraz wiedzy o oczekiwaniach społecznych dotyczących zachowania w różnych sytuacjach, gdy pełni się określone role (Ja-publiczne: „wypada, abym..., dobrze widziane jest, gdy...”). Uczeń z wysokim poczuciem własnej wartości to taki, którego Ja-realne i Ja-idealne nie są boleśnie do siebie nieprzystające, który generalnie ma pozytywny stosunek do siebie i posiada poczucie, że jest ważny dla innych.

Prace psychoanalityczne opisują mechanizm obronny projekcji, polegający na przypisywaniu innym tego, co w sobie nieakceptowane, nie do pomyślenia i nie do przyjęcia. Grupy i kategorie społeczne odmienne od tej, która jest przedmiotem własnej identyfikacji mogą być takim „pojemnikiem” na projekcje. Uczeń może próbować podtrzymywać poczucie własnej wartości przez zrzucanie na innych tego co złe. Stereotypy społeczne dotyczą najczęściej przekonań związanych z odpowiedzialnością tych grup za zdarzenia społeczne („to wszystko przez nich”), zdolności („ja potrafię to lepiej”) i moralności („oni są źli”) członków tych grup.

Niska samoakceptacja nie sprzyja koncentracji na Ja, gdyż wtedy ujawniłaby się duża rozbieżność między Ja-realnym a Ja-idealnym czy pożądanym. Prowadzi to do przełączenia regulacji zachowania przez kategorię My⁵. Przy niskiej samoocenie bowiem „bycie kimś (pozytywnym)” umożliwi jedynie społeczną identyfikację z grupą własną (waloryzowaną) i odróżnienie się od grupy obcej (deprecjonowanej). Niskie poczucie własnej wartości sprzyja uprzedzaniu się do ludzi i kierowaniu się stereotypowymi wyobrażeniami o innych.

I znowu nie sposób przecenić tu roli nauczyciela. Taki, który będzie wspierał poczucie własnej wartości ucznia, traktował go z szacunkiem, rozumiał jego przeżycia, sprawi, że mechanizm projekcji

nie będzie stosowany w sposób nasilony. Nauczyciel, który stawia jasne wymagania i oczekiwania, nie popadając w nadmierną sztywność i bezduszność, a jednocześnie jest w dobrym i bliskim kontakcie z uczniami, respektuje ich opinie i wspiera rozwój postawy tolerancji u swoich uczniów. Odmienne postawa nauczyciela może wzmacniać postawy nietolerancji i autorytaryzmu. W czasach, gdy psychologia społeczna i psychoanaliza były znacznie sobie bliższe, T. W. Adorno opisał powstawanie takiej **autorytarnej osobowości**⁶. Koncepcja ta ukazuje związek między wychowaniem, cechami osobowości i postawami społecznymi ludzi. Według Adorno „zimne” wychowanie, charakteryzujące się nieokazywaniem dzieciom pozytywnych uczuć, akcentowaniem głównie ich powinności i obowiązków (nacisk na Ja-powinnościowe i Ja-publiczne) oraz stosowaniem kar i represji jako głównego środka wychowawczego, powodują u dzieci silną frustrację naturalnych potrzeb emocjonalnych. To pociąga za sobą powstawanie wrogości do rodziców i wychowawców, która z powodu lęku przed nimi i poczucia winy jest tłumiona i wypierana ze świadomości (przez co pozostaje nieujawniana). W wyniku tego procesu dzieci idealizują swoich rodziców i identyfikują się z nimi, a swoją wrogość przenoszą na grupy mniejszościowe (szczególnie zaś te, do których pogardę manifestowali rodzice). Owocuje to w przyszłości skłonnością do uprzedzeń i przesądów społecznych, uległością wobec silnych autorytetów, autogloryfikacją z nieświadomym poczuciem niższości, pesymistyczną wizją ludzkiej natury (przejawiającą się między innymi w przekonaniu, że ludzie są źli i potrzeba im silnej ręki), skłonnością do „moralnego potępiania” i niechęcią do refleksyjnego rozważania przyczyn zachowań własnych i innych ludzi (tzw. antyintrajecja).

Trzeci rodzaj motywacji związany z Ja to **poczucie kontroli**, które przejawia się w przekonaniu o swobodzie wyborów i decyzji oraz w poczuciu kompetencji i sprawstwa. Uczeń, który ma kontrolę nad swoim życiem, to taki, który zna swoje możliwości i ograniczenia, swoje sukcesy traktuje przede wszystkim jako wynik własnych starań, nie obwinia wyłącznie innych za swoje porażki, a także jest gotów przyjmować konsekwencje swoich decyzji i działań. Uczenie młodzieży podejmowania decyzji i wyposażanie ich we wszelkie kompetencje przydatne w życiu, udzielanie adekwatnych, rzeczowych i nie oceniających osobę informacji zwrotnych, docenianie sukcesów i pomoc w wyciąganiu wniosków z porażek — to wszystko może robić nauczyciel wzmacniając poczucie kontroli i sprawstwa u swoich uczniów. Tym samym zapobiega tendencjom do poszukiwania kozła ofiarnego, obwiniania go za własną

⁵M. Kamińska-Feldman, *Dezindywiduacja: źródła i konsekwencje*, w: *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja-Inni: tożsamość, indywidualność, przynależność*, red. M. Jarymowicz, Ossolineum, Wrocław 1988.

⁶T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswick, D. J. Levinson, R. N. Sanford, *The Authoritarian Personality*, Harper & Row, New York 1950.

bezradność. Nader często stają się nim przedstawiciele grup odmiennych od tej, z którą człowiek identyfikuje się.

Poczucie tożsamości, kontroli i własnej wartości są ściśle ze sobą powiązane. Poczucie kontroli wiąże się z umacnianiem poczucia tożsamości (Ja jako podmiot działań) i wzrostem wiary w siebie (dostrzeganie możliwości wpływania na rzeczywistość, umacniania poczucia własnej wartości). Poczucie tożsamości sprawia, że uczeń, wiedząc kim jest i jaki jest, może dokonywać adekwatnej oceny swojej osoby i wzmacniać poczucie własnej wartości, rozpoznając swoje rzeczywiste możliwości. Z drugiej zaś strony spójna tożsamość wzmacnia poczucie kontroli nad własnym życiem. Wreszcie poczucie własnej wartości wpływa na akceptację lub odrzucenie swojego Ja (tożsamości) i na poczucie sprawstwa bądź bezradności. Można powiedzieć, że nauczyciel wspierający rozwój osobowości ucznia daje podwaliny pod edukację międzykulturową.

Warto na koniec wrócić do tożsamości społecznej, na której koncentruje się edukacja wielokulturowa. W rozwoju tożsamości społecznej można wyróżnić pewne etapy czy poziomy (według prof. Jarymowicz⁷). Pierwszym etapem w rozwoju Ja-społecznego jest etap oparty na zależności od opiekunów, zaspokajaniu potrzeb i przyjemności oraz empatii emocjonalnej. Z tym etapem wiążą się identyfikacje oparte na poszukiwaniu kontaktu, poczucia bezpieczeństwa, przynależności i emocjonalnej syntonii. Z wiekiem to najbardziej **pierwotne społeczne Ja** rozwija się w **społeczne Ja-publiczne**, zależne od gratyfikacji i wzmocnień zewnętrznych. Identyfikacje na tym etapie opierają się na respekcie

⁷M. Jarymowicz, *W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji*, w: *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*.

dla norm grupowych i konformizmie. Kolejny etap rozwojowy, **Ja-kolektywne** wiąże się z pojawieniem się poznawczego różnicowania w umyśle podziałów społecznych i własnych przynależności. Identyfikacje społeczne pojawiają się na tym etapie w postaci poczucia podobieństwa wewnątrzgrupowego i międzygrupowej odrębności. Z taką kategoryzacją związane jest zjawisko faworyzowania „swoich” i dyskryminowania „obcych”. Na tym etapie normy grupowe zostają zinternalizowane. Dwa ostatnie poziomy rozwoju Ja-społecznego, to społeczne **Ja-konceptualne** i społeczne **Ja-autonomiczne**. Na tym poziomie tożsamości konceptualnej, społeczne kategoryzacje oparte są na kryteriach abstrakcyjnych (np. „My ludzie tolerancyjni”). Poczucie My realizuje się w poprzek realnych kategorii społecznych (rasowych, narodowych, wyznaniowych itp.). Osiągnięcie poziomu **Ja-autonomicznego** wiąże się z umiejętnością życia ponad kategoriami społecznymi, z rozpoznawaniem różnych wspólnych, cudzych i własnych wartości, z satysfakcją ze wspólnoty z innymi autonomicznymi podmiotami, z uwzględnianiem wartości i potrzeb drugiego człowieka traktowanego podmiotowo (ze względu na niego samego, a nie jedynie dla zaspokojenia własnego poczucia „bycia w porządku”). Wiąże się z nim także umiejętność dostrzegania różnych wartości jako równoważnych, świadomą autorefleksją i zdolnością rozumienia różnych perspektyw.

Ta koncepcja rozwoju tożsamości społecznej pokazuje, że na jej najwyższych poziomach rozwojowych przenika się ona z tożsamością osobistą i bazuje na wykraczaniu poza proste kategoryzacje My-Inni. Jedynie taka perspektywa oparta na refleksji nad sobą i złożonością świata społecznego pozwala w pełni zrozumieć innych. Nauczyciele mogą być inicjatorami takiej refleksji u swoich uczniów.

NAPRAWDĘ JESTEM

Każdy z nas jest indywidualnością, nikt nie jest dokładnie taki sam, a jednak zdarza się, że ludzie traktują innych, mierząc ich swoją miarą lub nie okazują szacunku dla wartości, które są dla nich ważne. Często takie traktowanie zaburza nasze relacje z innymi, czyni nas nieszczęśliwymi i pozbawia pewności. „Szufladkowani” przez inne osoby, sami wpadamy w pułapkę stereotypowego odbioru innych.

Lekcja ma uświadomić uczniom, że poczucie tożsamości jest ważnym elementem wpływającym na sposób funkcjonowania w środowisku: kształtuje naszą postawę wobec odmienności, pomaga znaleźć swoje miejsce w życiu.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: godzina wychowawcza, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- uświadomić sobie, jak krzywdzące jest stereotypowe postrzeganie innych,
- nauczyć się indywidualnego postrzegania siebie nawzajem,
- dostrzec potrzebę tolerancyjnego traktowania wszystkich ludzi.

Materiały pomocnicze: nr 1: tekst pt. *Niedźwiedź, którego nie było*
nr 2: tekst pt. *Co mnie określa?*
nr 3: *aforyzmy*

Środki dydaktyczne: czyste kartki papieru formatu A4

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Lekcję rozpocznij od polecenia uczniom, aby przeczytali tekst o „Niedźwiedziu, którego nie było” (*materiał pomocniczy nr 1*). Będzie on podstawą do przeprowadzenia całej lekcji. Po lekturze tekstu zapytaj uczniów, co myślą o tej historii i czego ona dotyczy.

Rozwinięcie

2. Następnie poproś, aby uczniowie zapoznali się z *materiałem pomocniczym nr 2* i wykonali na kartkach formatu A4 karty identyfikacyjne — najpierw dla Niedźwiedzia, później dla siebie.
3. Gdy to zrobią, niech porównają swoje karty. Pytania zawarte w materiale pomocniczym powinny stać się punktem wyjścia dyskusji.

Zakończenie

4. Kończąc lekcję, poproś uczniów, aby przeczytali kilka aforyzmów z *materialu pomocniczego nr 3*. Zapytaj, jaki mają one związek z tematem lekcji i o czym, zdaniem uczniów, myśleli pisarze, formułując je?

Jako pracę domową możesz zadać napisanie eseju na temat: „Czy o tym, kim jesteśmy, decydujemy tylko my?” Określ ściśle kryteria oceny tej pracy, łącznie z liczbą stron.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Niedźwiedź, którego nie było**

Pewnego razu, a był to akurat czwartek, Niedźwiedź zdecydował się, że najwyższy już czas, by wejść do jaskini i zapaść w zimowy sen. Jak postanowił, tak zrobił. Niedługo potem, zaraz w środę, ogromna liczba robotników przyjechała w pobliże jaskini i rozpoczęła budowę wielkiej fabryki. Kiedy po zimie na świecie zawitała wiosna, Niedźwiedź obudził się i wyszedł ze swojej pieczary. Oczy zaokrągliły się mu ze zdziwienia: Gdzie podział się las? Gdzie podziela się trawa? Gdzie podziały się drzewa? Co się stało?

— Chyba śnię? — powiedział Niedźwiedź do siebie. — Oczywiście, że śnię!

Ale to nie był sen. To była prawda. Z fabryki akurat wyszedł Majster.

— Hej, ty! — zawołał. — Wracaj do pracy!

Niedźwiedź odparł na to:

— Ja tutaj nie pracuję. Jestem Niedźwiedziem.

Majster uśmiechnął się:

— Mówić, że się jest Niedźwiedziem to świetna wymówka dla faceta, który chciałby się poobijać. — Tu Majster przestał się śmiać. Był bardzo zły.

— Nie próbuj ze mnie robić głupka — powiedział. — Nie jesteś Misiem, jesteś gościem, którego należy ogolić i z którego trzeba zdjąć futro. Zamierzam zabrać cię do Naczelnego Menedżera.

Naczelnny Menedżer również utrzymywał, że Niedźwiedź jest głupim facetem, który potrzebuje się ogolić i rozebrać z futra. Niedźwiedź odparł mu:

— Mylisz się. Jestem Niedźwiedziem. I Naczelnny także był bardzo zły. Niedźwiedź grzecznie odrzekł mu:

— Przepraszam, jest mi przykro, że muszę tego słuchać. Zrozum, jestem Niedźwiedziem.

Trzeci Wicedyrektor był jeszcze bardziej zły. Drugi Wicedyrektor był bardziej niż bardzo zły — był wściekły. Pierwszy Wicedyrektor wprost wył z wściekłości. Wykrzyczał:

— Nie jesteś Niedźwiedziem!!! Jesteś głupim facetem, którego należy ogolić i rozebrać z futra!!! Zabieram cię do Dyrektora Naczelnego!

Niedźwiedź próbował się usprawiedliwiać:

— To jakaś okropna pomyłka. Odkąd pamiętam, zawsze byłem tylko Niedźwiedziem.

Dokładnie tak powiedział Naczelnemu Dyrektorowi.

— Dziękuję ci, żeś mi to powiedział — odparł Naczelnny, ale nie możesz być Niedźwiedziem, Niedźwiedzie są tylko w ZOO i w cyrku. Nie ma ich na terenie fabryki. Zatem, jak możesz być Niedźwiedziem?

Jednak Niedźwiedź odpowiedział na to:

— Ale ja jestem Niedźwiedziem.

Naczelnny zapakował Wicedyrektora i Niedźwiedzia do samochodu i zawiózł do ZOO.

Niedźwiedzie w ZOO oznajmiły Niedźwiedziowi, że nie jest Niedźwiedziem, ponieważ, gdyby był Niedźwiedziem, siedziałby w klatce. Niedźwiedź jednak uparcie twierdził, że jest Niedźwiedziem. Opuścili więc ZOO i pojechali do cyrku.

— Czy to jest Niedźwiedź? — zapytał cyrkowych niedźwiedzi Naczelnny. Niedźwiedzie z cyrku zaprzeczyły. Gdyby ten oto osobnik był niedźwiedziem, jeździłby na rowerze naokoło areny w małym kapeluszu na głowie i balansował, okrążając arenę na dużej gumowej piłce.

Niedźwiedź nadal utrzymywał, że jest Niedźwiedziem. Kiedy Dyrektor Naczelnny i jego Wicedyrektor wrócili do fabryki, kazali Niedźwiedziowi pracować przy dużej maszynie, tak jak tyłu innym robotnikom. Pracował więc przy niej przez wiele, wiele miesięcy. Po długim czasie zamknięto fabrykę i wszyscy robotnicy odeszli. Niedźwiedź był jednym z ostatnich. Kiedy opuścił fabrykę, zobaczył, jak gęsi odlatują na południe, jak liście opadają z drzew.

— Nadchodzi zima — pomyślał. Był to czas, aby zapaść w zimowy sen. Niedźwiedź znalazł jaskinię, ale raptem zatrzymał się przed wejściem.

— Nie mogę wejść do jaskini. Nie jestem Niedźwiedziem. Jestem głupim facetem, którego trzeba ogolić i rozebrać z futra.

Dopóki dni nie zrobiły się mroźne i nie zaczął padać śnieg, Niedźwiedź siedział trzęsąc się przed jaskinią.

— Tak bardzo chciałbym być Niedźwiedziem — myślał. Nagle wstał i pomaszzerował przez głęboki śnieg wprost do jaskini. W środku było miło i zacisznie. Lodowaty wiatr i zimny, bardzo zimny śnieg nie mogły tu go dopaść. Poczł ogarniające go ciepło. Położył się na posłaniu z suchych liści i wkrótce zasnął, śniąc słodkie sny, tak jak to robią wszystkie Niedźwiedzie, kiedy zapadną w zimowy sen.

Dlatego, nawet jeśli majster, Naczelnny Menedżer, Trzeci Wicedyrektor, Drugi Wicedyrektor, Pierwszy Wicedyrektor, Naczelnny Dyrektor, Niedźwiedzie z ZOO i Niedźwiedzie z cyrku mówiły mu, że jest głupim facetem, którego trzeba ogolić i rozebrać z futra, nie sądzę, żeby naprawdę im uwierzył. A jak ty myślisz? Nie..., naprawdę..., naprawdę wiedział, że nie jest głupim facetem i nie był też głupim Niedźwiedziem.

Opracowano na podstawie: *Facing History and Ourselves*, w: *Facing History and Ourselves National Foundation*, Brookline, USA, 1994.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Co mnie określa?

„Kim jestem?” — takie pytanie od czasu do czasu zadaje sobie każdy z nas. Odpowiadając na nie, próbujemy w jakiś sposób siebie zidentyfikować.

Zastanów się teraz nad tym, co wyróżniało Niedźwiedzia spośród pozostałych niedźwiedzi? Co wyróżniało go wśród robotników w fabryce?

Sporządź kartę identyfikacyjną dla Niedźwiedzia. Poniższy wzór jest przykładem takiej karty. Wypełnij ją używając określeń, jakie nadawane są mu przez społeczność, w której żyje. Jakich zdań używał Niedźwiedź, aby siebie zdefiniować? Jakich słów używali inni, definiując go? Uwzględnij wszystkie te określenia, sporządzając według poniższego wzoru kartę.

WIZYTÓWKI

Każdy człowiek jest niepowtarzalny. Ludzie różnią się między sobą i te różnice mogą być przyczyną konfliktów między nimi. Uświadomienie dzieciom naturalności różnic oraz wyjątkowości każdego z nich, to jedna z dróg kształtowania postaw tolerancji.

Poziom kształcenia: nauczanie zintegrowane

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- dostrzegać i akceptować podobieństwa oraz różnice między ludźmi,
- wiedzieć, że każdy człowiek jest jedyny i niepowtarzalny,
- rozumieć, w jaki sposób można żyć obok siebie nie przekraczając indywidualnych granic wolności.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Wizytówka*

Środki dydaktyczne: pudełko z lusterkim, czyste kartki papieru formatu A4, kredki lub mazaki

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Poproś uczniów, aby zastanowili się przez chwilę, kto dla nich jest wyjątkowym człowiekiem na świecie? Jak się nazywa? Co robi? Gdzie mieszka? Zachęć do wypowiedzi. Zapisuj podawane imiona i nazwiska na tablicy. Zapewne dzieci będą mówiły o swoich rodzicach, dziadkach, rodzeństwie, przyjaciółach, autorytetach światowych itp.

Rozwinięcie

2. Powiedz, że za chwilę każde z nich pozna jeszcze jedną wyjątkową i niepowtarzalną osobę. Przejdź się po klasie i każdemu dziecku zaproponuj zajrzenie do pudełeczka z przyklejonym na jego dnie lusterkim. Zapytaj o wrażenia. Zadaj pytanie:
 - *Jak sądzicie, dlaczego każdy z nas jest jedyny, niepowtarzalny, wyjątkowy?*
 Wprowadź pojęcie godności ludzkiej, którą posiada każdy człowiek niezależnie od wieku, rasy, koloru skóry, narodowości, statusu czy pochodzenia społecznego.
3. Zaproponuj dzieciom ćwiczenie, dzięki któremu lepiej poznają wszystkie obecne w klasie wyjątkowe osoby. Rozdaj czyste kartki formatu A4 oraz komplety mazaków lub kredek. Zadaniem każdego ucznia jest stworzenie własnej wizytówki, tzn. uzupełnienie rysunkami czterech pól zgodnie ze wzorem, który zapisz na tablicy (*materiał pomocniczy*)

nr 1). Nie wprowadzaj takich nazw pól, jak: „moja rodzina” lub „ja, jako uczeń”. Celem tej lekcji jest wzmocnienie poczucia własnej wartości oraz ujrzenie i podkreślenie różnic między ludźmi. Może się niestety tak zdarzyć, że różnice w wymienionych wyżej dodatkowych obszarach będą w tym momencie zbyt bolesne dla dzieci. Zapytaj uczniów, czy wiedzą do czego służą ludziom dorosłym wizytówki? Jeżeli masz taką możliwość, zaprezentuj kilka z nich. Zaproponuj wszystkim dzieciom przedstawienie się na podstawie sporządzonej wcześniej „wizytówki”, np.:

Mam na imię... Kasia

Lubię... spać i jeździć na rowerze.

Najchętniej przebywam... w altance mojego domu.

Uwielbiam... potrawkę meksykańską.

Moje ulubione książki to... „Oto jest Kasia” i „Buleczka”.

4. Podziel uczniów na mniejsze grupy. Zadaniem członków grup jest dostrzeżenie — na podstawie sporządzonych wizytówek — podobieństw i różnic między nimi. Zapisz na tablicy sformułowania, które dzieci mogą wykorzystać w trakcie pracy: *Jestem do Ciebie podobna(y) w tym, że... Różnię się od Ciebie tym, że...*
5. Zapytaj o wrażenia. Powiedz, że różnice między ludźmi są czymś zupełnie naturalnym i wynikają z tego, że każdy z nas jest jedyny i wyjątkowy. Mogą być czasami przyczyną nieporozumień lub konfliktów. Zapytaj, co może pomóc żyć ludziom obok siebie w taki sposób, aby mogli szanować siebie nawzajem? Zaproponuj dzieciom spisanie zasad bycia razem, które ułatwią im wspólną pracę i naukę.

Zakończenie

6. Zapisane zasady powieście w widocznym miejscu w klasie. Powiedz, że oprócz wymienionych zasad i innych norm, na które „umawiają się” ludzie między sobą, istnieją też przepisy prawa, które pozwalają ludziom czuć się bezpiecznie i stwarzają możliwości realizowania własnych planów. Zaprezentuj przykłady takich dokumentów, np. statut szkoły, szkolny program wychowawczy, wewnątrzszkolny system oceniania uczniów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Wizytówka

Mój ulubiony sposób spędzania wolnego czasu

Miejsce, w którym lubię przebywać

imię

Moja ulubiona potrawa

Moja ulubiona książka lub film

Z WIERCIADŁA UCZUĆ

Emocje towarzyszą każdemu z nas w różnych sytuacjach. Mają wpływ na nasze zachowanie i jego konsekwencje. Aby móc zrozumieć innych, warto wczuć się w ich świat, warto też wyrazić to, co widzimy, aby inni wiedzieli, że nie są samotni w swoich przeżyciach.

Poziom kształcenia: nauczanie zintegrowane

Przedmiot: godzina wychowawcza, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- próbować dostrzegać oraz nazywać uczucia swoje i innych,
- okazywać zrozumienie tego, co przeżywają inni.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Moje uczucia*

Środki dydaktyczne: farby akwarelowe, kartki z bloku technicznego lub ilustracje z gazet, przedstawiające ludzi w różnych sytuacjach

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Przed rozpoczęciem zajęć powieś w kilku miejscach rysunki symbolizujące różne nastroje.

Wprowadzenie

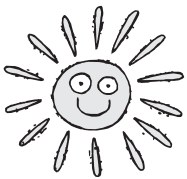
1. Zapytaj dzieci, w jakim nastroju przyszły dzisiaj do szkoły. Porozmawiajcie o tym. Poproś, aby wstały, odnalazły w różnych miejscach sali rysunki symbolizujące ich nastrój i zatrzymały się przy nich (*materiał pomocniczy nr 1*). Zaproponuj, aby w grupach, które powstały, porozmawiały chwilę o uczuciach wyrażonych w sposób symboliczny przez „ich” rysunek. Rozdaj wszystkim dzieciom farby akwarelowe i kartki z bloku technicznego. Poproś, aby każde z nich kolorami wyraziło uczucia, które przeżywa.
2. Zachęć do zaprezentowania prac i refleksji. Zapisz na tablicy pojawiające się w wypowiedziach dzieci nazwy uczuć, np.: radość, gniew, smutek, obawa, zaniepokojenie, niepokój.
3. Spróbujcie wspólnie zrobić listę uczuć, towarzyszących człowiekowi w różnych sytuacjach. Powieś ją w widocznym miejscu.

Rozwinięcie

- Podziel uczniów na mniejsze grupy. Każdej z grup rozdaj kilka zdjęć, przedstawiających twarze i sylwetki ludzi w różnych sytuacjach (możesz też posłużyć się ilustracjami wyciętymi z gazet). Zadaniem członków grup jest dokładne obejrzenie zdjęć i zastanowienie się nad tym, co przeżywają sfotografowani ludzie. Poproś przedstawicieli grup o prezentację zdjęć i nazwanie uczuć. Zapytaj pozostałych uczniów, czy zgadzają się ze zdaniem swoich koleżanek i kolegów. Jeżeli nie, niech uzasadnią swoją wypowiedź. Podsumuj tę część zajęć. Zaznacz, że umiejętność „wczuwania się w sytuację drugiego człowieka”, w świat jego uczuć, pozwala innym lepiej go zrozumieć i nazywa się empatią. Warto okazywać drugiemu człowiekowi to, że rozumiemy, co w danej chwili przeżywa. Możemy np. powiedzieć: *Widzę Joasiu, że bardzo zdenerwowała cię ta sytuacja* lub: *Cieszysz się, prawda?* albo zwyczajnie — przytulić, gdy widzimy, że ktoś jest z jakiegoś powodu bardzo smutny.
- Zachęć dzieci, aby stanęły w kręgu twarzami do siebie, jedną osobę zaprosz do środka koła. Jej zadaniem jest wyrażenie — za pomocą mimiki twarzy, ruchów rąk, nóg, całego ciała — uczucia wybranego z utworzonej wcześniej listy. Pozostali uczniowie starają się jak najwierniej odzwierciedlić to, co zobaczą. Zabawa trwa do tej pory, aż wszyscy uczniowie po kolei zaprezentują wybrane przez siebie uczucie.

Zakończenie

- Poleć, aby uczestnicy lekcji zastanowili się w domu nad uczuciami, jakie przeżywa ulubiony bohater książki. Niech zapiszą nazwy uczuć w zeszytach, a na kartce z bloku technicznego namalują farbami to, co ich bohater odczuwa w wybranym przez nich momencie akcji.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Moje uczucia****Słońce****Słońce za chmurką****Błyskawice****Deszcz**

— NIE ZNACZY GORSZY*

Brak tolerancji bardzo często jest wynikiem uprzedzeń opartych na niepełnych informacjach, fałszywych sądach, nielogicznych obawach. Zdarza się, że czyjeś uprzedzenia dotyczą nas osobiście i wtedy czujemy się pokrzywdzeni, potraktowani niesprawiedliwie. Rzadko jednak zdajemy sobie sprawę z tego, jak czują się ci, których my potraktowaliśmy w taki właśnie sposób.

Lekcja ma za zadanie uświadomienie sobie znaczenia postawy tolerancyjnej.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: godzina wychowawcza, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- zrozumieć przyczyny postaw nietolerancyjnych i krzywd, jakie mogą wyrządzić,
- dostrzec, że ludzie przeżywają te same emocje, choć w różny sposób je wyrażają,
- potrafić znaleźć sensowne argumenty za postawą przeciwstawiającą się nietolerancyjnym zachowaniom.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Wzór ludzika*
nr 2: *Kto do kogo się uprzedza i dlaczego?*
nr 3: *Zdania do dokończenia*

Środki dydaktyczne: kartki papieru formatu A4 dla każdego ucznia, kłębek sznurka lub wełny

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Lekcję rozpocznij grą dydaktyczną „Wyszukiwanie podobieństw”. Rozdaj uczniom kartki papieru formatu A4. Poleć, aby wydarli z nich „ludziki” według wzoru zamieszczonego w *materiale pomocniczym nr 1* i podpisali je swoimi imionami, a następnie wpisali w odpowiednie miejsca swój kolor włosów, oczu, znak zodiaku, hobby, rodzaj ulubionej muzyki, gatunek literatury, itp. — kategorie dowolne. Teraz uczniowie zaczynają szukać wśród siebie tych osób, które coś z nimi łączy. Każda „znaleziona” osoba wpisuje swoje imię na naszym „ludziku”.

* Scenariusz lekcji wykorzystywany był podczas realizacji zajęć w ramach programu „Inni to także my”, CODN, 1999.

2. Zakończ grę wieszając ludziki na ścianie. Podsumuj zabawę formułując wniosek, do jakiego powinni dojść uczniowie: wielu z nas jest do siebie w czymś podobnych.

Rozwinięcie

3. Zapytaj uczniów, jak ludzie zachowują się wobec tych, którzy są do nich podobni. Czy tak samo traktujemy tych, którzy znacznie się od nas różnią? Często obawiamy się ich, nie aprobujemy ich zachowań, krytykujemy je bądź demonstracyjnie lekceważymy, czasem nawet jesteśmy wobec nich agresywni. Wyjaśnij, że taką wrogą postawę nazywamy uprzedzeniem.

Wyrazem uprzedzenia jest właśnie brak tolerancji w stosunku do osób nie podporządkowujących się rozmaitym zwyczajom i normom, które według nas są obowiązujące.

4. Poproś teraz uczniów, by zajrzeli do *materiału pomocniczego nr 2* i uzupełnili go, a następnie spróbowali sformułować odpowiedzi na zawarte w nim pytania oraz uszeregowali uprzedzenia.

5. Następnie poleć, by wszyscy usiedli w kręgu. Przygotuj kłębek sznurka i schowane w kopercie paski papieru z niedokończonymi zdaniami z *materiału pomocniczego nr 3*. Każdy losuje z koperty jedno zdanie, które głośno odczytuje i kończy w następujący sposób:

„...i ja, jesteśmy do siebie podobni w tym, że...”

Osoba rozpoczynająca grę trzyma kłębek sznurka i po dokończeniu przez siebie wylosowanego zdania rzuca kłębek do następnej osoby. Po rozwinięciu się kłębka powstaje pajęczyna. Symbolizuje ona fakt, że prawie wszystkich ludzi łączą podobne uczucia, chociaż na co dzień trudno to zauważyć. Kłębek można zwinąć według tych samych reguł, jeśli liczba uczestników gry jest mniejsza, lub jeśli masz pomysł na dopisanie innych zdań.

6. Teraz podziel klasę na grupy i poproś, aby każda z grup na dużym arkuszu papieru wypełniła następującą tabelę, z pominięciem dwóch ostatnich rubryk:

Nie toleruję:	Dlatego że:	Słusznie	Niesłusznie

Po wykonaniu pracy przez grupy poproś o zawieszenie na ścianach czy tablicy arkuszy z wypełnionymi tabelami. Poleć, aby uczniowie z każdej grupy obejrzelili rezultaty pracy pozostałych i we wszystkich tabelach zaznaczyli „plusem” w rubryce „słusznie” te postawy, z którymi się solidaryzują i „minusem” w rubryce „niesłusznie” te, co do których czują dezaprobatę.

Z pewnością uczniowie będą chcieli skomentować wyrażone przez siebie poglądy. Pozwól, aby swobodnie je przedyskutowali, pamiętając o obowiązujących podczas dyskusji regułach wzajemnego poszanowania.

7. Następnie poproś uczniów o wspólne zastanowienie się nad tym, kiedy szczególnie nasilają się agresywne zachowania wobec osób czy grup, co do których jesteśmy uprzedzeni. (Uczniowie z pewnością wymienią czas szybkich i głębokich zmian ustrojowych czy ideologicznych, kryzysu ekonomicznego, klęski żywiołowej, wojny, czyli sytuacje, gdy

znika poczucie bezpieczeństwa, a poczucie stabilności obowiązujących norm, wartości i ideałów ulega zachwianiu.) Omawiając wykonane przez uczniów tabele, sprowokuj dyskusję na temat granic tolerancji. Czy zawsze można powstrzymać swoje negatywne emocje, swoją złość?

Zakończenie

8. Poproś uczniów, żeby w grupach przygotowali plakaty, transparenty albo ułożyli krótkie wierszyki lub piosenki, uwzględniające następujące rozumienie tolerancji.

Tolerancja to:

- docenianie bogactwa płynącego z różnorodności,
- uczenie się od siebie,
- umiejętność dostrzegania podobieństw i bliskości,
- przekonanie, że każdy ma swoje dobre i mocne strony.

9. Jako pracę domową możesz zadać napisanie eseju na temat: „Czy dobrze byłoby na świecie, gdybyśmy wszyscy byli tacy sami?” lub interpretację myśli Fredricha Nietzschego:

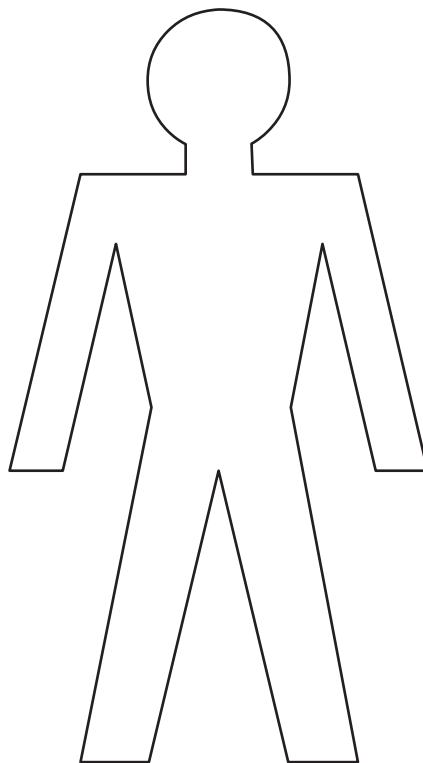
„W nienawiści jest strach.”

„Fanatyzm jest jedyną „siłą woli”, którą mogą osiągnąć także słabi i niepewni.”

„Najbardziej niezawodny sposób znieprawienia młodzieńca to wpoić weń, by zwolenników tych samych co on przekonań cenił wyżej od stronnika odmiennych przekonań”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Wzór ludzika



MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Kto do kogo się uprzedza i dlaczego?**

Jak sądzisz, do kogo szczególnie mogą być uprzedzeni:

- rodzice —
- dzieci —
- nauczyciele —
- uczniowie —
- biali —
- abstynenci —
- bardzo bogaci —
- ludzie w podeszłym wieku —
- sprawni fizycznie —
- zdrowi umysłowo i fizycznie —
- modnie ubrani —
- niepalący —
- heteroseksualiści —
- posiadający pełne rodziny —
- piesi —
- właściciele zwierząt —
- Europejczycy —

Zastanów się, czy uprzedzenia te są wyłącznie jednokierunkowe?
Co jest ich przyczyną?

Pogrupuj je według następujących czynników:

- nieszanowanie norm obowiązujących w danej grupie — A
- nieumiejętność obrony (poczucie bezsilności) — B
- wyróżnianie się na tle innych — C
- aprobatą całej grupy społecznej, która atakuje bezsilnych — D

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3**Zdania do dokończenia**

„Bezdomny nocujący na dworcu...”

„Rumun zebrzący w tramwaju...”

„Narkoman...”

„Kobieta w ciąży...”

„Uczeń, który dostał ocenę niedostateczną...”

- „Bezrobotny bez perspektyw na otrzymanie pracy...”
- „Staruszek, który skończył 80 lat...”
- „Świadek Jehowy...”
- „Kierowca, który spowodował wypadek...”
- „Alkoholik...”
- „Skin z ogoloną głową...”
- „Mój nauczyciel...”
- „Człowiek, który właśnie zbankrutował...”
- „Rosjanin, który handluje na targu w Polsce...”
- „Zbrodniarz oczekujący na wyrok w celi śmierci...”
- „Lekarz, który postawił mylną diagnozę...”
- „Nałogowy palacz...”
- „Człowiek ważący ponad 100 kg...”
- „Ksiądz...”
- „Pielgrzym wędrujący do Częstochowy...”
- „Pacjent leżący w szpitalu...”
- „Przedszkolak, którego mama pierwszy raz zostawiła w przedszkolu...”
- „Człowiek, któremu ukradziono coś bardzo cennego...”
- „Aktor, który zapomniał swojej kwestii na scenie...”
- „Sportowiec, który przegrał zawody...”
- „Koleżanka z klasy, której nikt nie lubi...”
- „Pijany leżący na trawniku przed blokiem...”
- „Sprzedawca ze sklepu, w którym wykryto manko...”
- „Stara Indianka z rezerwatu...”
- „Uchodźca, który szuka schronienia, w obcym kraju...”
- „Żyd przyjeżdżający do Polski na obchody rocznicy powstania w warszawskim getcie...”
- „Rumuńskie dziecko wysłane przez rodziców na ulicę...”
- „Ktoś bardzo nieśmiały...”
- „Człowiek niepełnosprawny...”
- „Niewidomy...”
- „Człowiek nie posiadający żadnej rodziny...”
- „Złodziej kieszonkowiec...”
- „Sprzątaczką pracującą w mojej szkole...”
- „Dozorca domu, w którym mieszkam...”
- „Staruszka, która nie wie, jak trafić do swojego domu...”
- „Ktoś, kto stracił podczas powodzi cały dorobek swojego życia...”
- „Więzień odsiadujący wyrok...”

KOMPROMIS CZY KONFLIKT?

Można ubolewać nad brakiem dialogu lub nieporozumieniami między różnymi grupami etnicznymi, wyznaniowymi, a nawet światopoglądowymi, adresując rosnące społeczne rozczarowanie do konkretnych osób, które jako mediujący reprezentanci stron, nie spełniły pokładanych w nich oczekiwań. Jednak nie zawsze problem tkwi w osobowościach mediatorów czy w braku ich kompetencji. Niejednokrotnie decydujące znaczenie w przebiegu rozmów i w kształtowaniu relacji różnych wspólnot mają ukryte potrzeby i obawy, niewyartykułowane nawet na forum danej grupy. Podczas tych zajęć uczniowie będą mieli szansę na uświadomienie sobie, że rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w dużej mierze zależy od zrozumienia samych siebie, od określenia własnego stanowiska.

Poziom kształcenia: szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć krytycznie analizować sytuacje konfliktowe,
- umieć racjonalnie określić własne stanowisko, własne potrzeby i obawy,
- umieć dostrzegać potrzeby i obawy partnera dialogu, nawet jeśli nie są wprost wyartykułowane,
- poznać, jak wielkie znaczenie ma zrozumienie sytuacji partnera dialogu dla osiągnięcia porozumienia.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Opisy sytuacji konfliktowych*
nr 2: *Tabela do analizy postaw*

Środki dydaktyczne: kartki papieru z przygotowanym wzorem tabelki

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Rozpocznij zajęcia od zadania uczniom pytania: Jakie warunki muszą zostać bezwzględnie spełnione, by udało się podjęcie dialogu na trudny temat? Jedna osoba zapisuje hasła na tablicy (np.: porozumiewanie się tym samym językiem, odrzucenie możliwości użycia siły lub szantażu, gotowość pójścia na kompromis). Uczniowie mają na to ćwiczenie maksymalnie 5 minut. Zapytaj ich, czy wybraliby jeden warunek jako szczególnie ważny spośród innych (sugestia: dobra wola, otwartość).

2. Poproś uczniów, aby sprecyzowali wybrane przez siebie pojęcie. Jak np. „dobra wola” ma wyrażać się w konkretnych zachowaniach? Kiedy mówimy, że ktoś ma dobrą wolę wobec nas?

Rozwinięcie

3. Podziel klasę na 3 zespoły. Poproś, aby w zespołach uczniowie dobrali się parami, rozdaj im kopie krótkich opisów sytuacji konfliktowych i kopię tabelki (każda para otrzymuje jeden zestaw: A, B lub C) z *materiałów pomocniczych nr 1 i 2*. Zadaniem każdej pary jest dokładne przeczytanie tekstu i na jego podstawie uzupełnienie tabeli w ciągu 10 minut.
4. Niech uczniowie zrelacjonują przebieg pracy w parach (jeśli klasa jest liczna — tylko wybrani), dokonując jednocześnie analizy własnych zachowań: jakie potrzeby i jakie obawy udało się im zidentyfikować? Co ich zaskoczyło? Czy ich spostrzeżenia dotyczące tej samej sprawy różniły się? Co mogło wpływać na te różnice: płeć, przynależność do jakiejś grupy, subkultury, kontekst ostatnich wydarzeń, inne czynniki? Celem tego ćwiczenia jest uświadomienie uczniom jak bardzo nasze poglądy, reakcje mogą być zdeterminowane przez czynniki od nas do końca niezależne. Jednak zadaniem człowieka wykształconego jest pogłębianie umiejętności autorefleksji, rozpoznawania, co jest świadomym aktem woli, a co efektem wpływu (ok. 10 minut). Poprowadź dyskusję, zadając pytania:

— *Czy rozpoznawanie obaw i potrzeb pomaga zrozumieć i rozwiązać konflikt?*

— *Dlaczego tak ważna jest świadomość czyichś obaw? (Jest to dobry moment, by wprowadzić analogie do sytuacji w klasie, w relacjach między uczniami, między nauczycielem a klasą, uczniami a rodzicami.)*

— *Czy przypominacie sobie sytuację z własnego życia, w której wasze potrzeby nie były wysłuchane, zauważone? Jak się wtedy czuliście? Nazwijcie te uczucia.*

— *Czy przypominacie sobie sytuację, gdy wasze obawy były ośmieszane, bagatelizowane, pomijane milczeniem? Jakie reakcje wywoływało w was takie postępowanie? Opiszcie uczucia, ale także reakcje somatyczne — rumieńce, pocenie się dłoni, nagła „chrypka”, głos uwięziony w gardle, nerwowe ruchy, podniesiony głos itp. Jak wyglądaliście?*

Zakończenie

5. Podsumuj dyskusję. Poproś, by uczniowie sformułowali trzy powody, dla których warto znać obawy i potrzeby strony, z którą wchodzi się w dialog. Poleć, by jako ćwiczenie domowe dokonali analizy potrzeb i lęków dwóch wybranych osób biorących udział w programie publicystycznym. Podczas oglądania telewizji powinni robić notatki. Następnie poproś, by zastanowili się, czy ich analiza jest bezstronna? Jak przygotowaliby się do rozmowy z jedną z tych osób, z której opiniami się nie zgadzają? Poproś o prezentację efektów ich pracy na forum klasy.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Opisy sytuacji konfliktowych

Zestaw A

Mateusz: przyjaźniłeś się z Tomkiem od dłuższego czasu. Mieliście wspólne zainteresowania i znajomych. Ostatnio jednak po szkole Tomek znika gdzieś z nowymi kolegami, którzy nie cieszą się dobrą reputacją ani nie wyglądają zbyt sympatycznie. Nie rozumiesz, co ich może łączyć. Chciałbyś nadal przyjaźnić się z Tomkiem. Chciałbyś mu o tym powiedzieć, ale jednak nie zrobiłeś tego do tej pory. Nie chcesz o tym rozmawiać także ze wspólnymi znajomymi, na ich pytania odpowiadasz wymijająco. Masz wrażenie, że Tomek lekceważy twoje opinie.

Tomek: lubisz Mateusza i nie chcesz utracić jego przyjaźni. Spotkałeś jednak świetnych ludzi, z którymi można się zabawić, takich zupełnie na luzie. Chciałbyś, żeby Mateusz do was dołączył, ale odnosisz wrażenie, że staje się on strasznym nudziarzem i nie jesteś przekonany, czy twoja nowa paczka go zaakceptuje, choć w gruncie rzeczy to porządny gość, tylko mógłby trochę się zmienić.

Zestaw B

Gośka: do klasy doszła właśnie nowa uczennica Monika. Okazało się też, że mieszka w tym samym bloku, co twój najlepszy przyjaciel Darek i że obydwójce bardzo lubią tańczyć, czego ty nie lubisz. Widzisz, że spędzają ze sobą coraz więcej czasu, że wiele ich łączy. Nie rozmawiałaś o tym z Darkiem, ani tym bardziej z Moniką. W klasie pojawiają się komentarze na ten temat. Nadal przyjaźnisz się z Darkiem, ale czujesz się nieswojo.

Darek: to świetnie, że nareszcie jest ktoś, z kim możesz iść potańczyć, tym bardziej, że Gośka zawsze unika tego jak ognia. Chcesz wykorzystać tę możliwość, jesteś naprawdę dobrym tancerzem, co wszyscy zauważają. Zależy ci na Gosi, widzisz, że obecną sytuację przyjmuje źle, ale nie chcesz z jej powodu rezygnować z tańca.

Zestaw C

Magda: ostatnio odkryłaś, że wiara ma dla ciebie o wiele większe znaczenie niż przypuszczałaś. Odnalazłaś głębię przeżywania religii i jej prawa stały się dla ciebie wyznacznikami życia. W związku z tym postanowiłaś zmienić niektóre ze swoich zachowań. Przede wszystkim przestałaś pić napoje zawierające alkohol. Twoja przyjaciółka Kasia zdaje się nie rozumieć takiego zachowania. Chcesz nadal cieszyć się jej przyjaźnią i pozostać wierną swoim przekonaniom.

Kasia: zauważyłaś, że od niedawna zachowanie Magdy uległo zmianie. Niegdyś dusza towarzystwa, teraz coraz częściej mówi, że nie ma czasu, by pójść na jakąś imprezę, nie spotyka się ze starymi znajomymi, twierdzi, że wypicie nawet jednego drinka sprzeciwia się jej przekonaniom. Przestałyście chodzić razem po sklepach w poszukiwaniu oryginalnych ciuchów. Wygląda na to, że macie coraz mniej wspólnych spraw; nie chcesz jej stracić, bo to była najlepsza koleżanka, jaką kiedykolwiek miałaś, a teraz jej nie poznajesz. Chcesz ją przekonać, by wróciła do dawnego sposobu życia i znów była dawną Magdą.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Tabela do analizy postaw**

	POTRZEBY	OBAWY
MATEUSZ		
TOMEK		

	POTRZEBY	OBAWY
GOSIA		
DAREK		

	POTRZEBY	OBAWY
MAGDA		
KASIA		

O WARTOŚCIACH, KTÓRE POMAGAJĄ ŻYĆ

Przez całe życie dokonujemy rozmaitych wyborów: od najbardziej błahych w sklepie czy restauracji, do tych bardzo poważnych, decydujących o naszej przyszłości — np. gdzie podjąć naukę, z kim ułożyć sobie życie. Tych wyborów dokonujemy, mając zawsze na względzie pewne wartości i ich hierarchię, chociaż nie za każdym razem w pełni zdajemy sobie z tego sprawę. Treścią lekcji będzie zapoznanie uczniów z pojęciem wartości moralnych oraz ich znaczeniem we współżyciu międzyludzkim.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: filozofia, etyka, religia, język polski, lekcja wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wyróżniać wartości moralne,
- wykazać znaczenie wartości moralnych w życiu człowieka,
- umieć współpracować w grupie,
- zaprezentować swoje stanowisko.

Środki dydaktyczne: arkusze dużego papieru, markery, koperty z poczętymi karteczkami, na których zapisane są wartości

Materiały pomocnicze: nr 1: tekst *O wartościach*
nr 2: *Instrukcja dla zespołów*
nr 3: tabela *Wartości*
nr 4: *Diagram diamentowy*

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zapytaj uczniów, czym kierują się ludzie w swoim postępowaniu. Co jest ostatecznym motywem ich działań? Poproś uczniów o przeczytanie *materiału pomocniczego nr 1*, zastanowienie się i podanie znanych im wartości. Zapisuj je na tablicy.
2. Zapytaj uczniów, czym według nich jest moralność. Poleć, aby wskazali wśród podanych przez siebie wartości te, które można nazwać wartościami moralnymi.

Rozwinięcie

3. Następnie spróbujcie razem utworzyć definicję wartości moralnej. (Wartość oznacza wszystko, co cenne, godne pożądania lub wyboru, co sta-

nowi ostateczny cel ludzkich dążeń; czasem definiuje się wartość jako to, co ma znaczenie dla człowieka, co nadaje sens jego poczynaniom.)

4. Podziel klasę na kilkusobowe grupy (4–6 osób). Rozdaj zespołom arkusze dużego papieru oraz markery. Przydziel każdej grupie jedną wartość — w zależności od przedmiotu zajęć mogą to być takie wartości, jak: godność, honor, sprawiedliwość, tolerancja, życzliwość i inne. Poproś uczniów, aby w zespołach wspólnie przedyskutowali i opisali według instrukcji, która znajduje się w *materiale pomocniczym nr 2*, znaczenie tych wartości w życiu człowieka. Uprzedź, że praca zespołu zostanie zaprezentowana na forum klasy po 30 minutach.

Zakończenie

5. Po prezentacji, na drugiej godzinie lekcyjnej rozdaj zespołom koperty z karteczkami, na których znajdują się różne wartości (*materiał pomocniczy nr 3*). Każda grupa otrzymuje zestaw z tymi samymi wartościami. Poproś, aby zastanowili się, jakie wartości mają dla nich największe znaczenie i ułożyli te wartości według diagramu diamentowego (*materiał pomocniczy nr 4*). Opis techniki: nazwa wyniku z podobieństwem do struktury diamentu (patrz schemat). Ćwiczenie z diagramem diamentowym polega na odpowiednim ułożeniu nazw wartości w zależności od stopnia ich ważności dla uczestników zajęć. Ustawienie haseł: w najwyższym położonym prostokącie powinno się znaleźć najważniejsze według uczniów hasło, pozostałe poziomy diagramu odpowiadają ważności sformułowań, zatem na ostatnim poziomie uczniowie ustawią hasło najmniej ich zdaniem istotne. Podczas pracy w grupie każdy z uczniów może kolejno losować pojedynczą kartkę z nazwą wartości i umieszczać ją wśród już położonych, uzasadniając konieczność według niego przemieszczenia na planszy. Pozwala to uporządkować dyskusję oraz daje sposobność nauki argumentacji swoich przekonań. Ćwiczenie to służy tworzeniu hierarchii wartości, wyrażaniu swojego zdania. Na koniec warto poprosić przedstawicieli każdej grupy o zaprezentowanie wyniku pracy oraz zdanie relacji z dyskusji toczony w grupie.
6. Jako zadanie domowe uczniowie mogą napisać pracę na temat: „Jakie wartości mają dla ciebie największe znaczenie i dlaczego właśnie nimi kierujesz się podejmując ważne dla ciebie decyzje?” lub „Jak wyglądałby świat, gdyby ludzie nie kierowali się w życiu wartościami moralnymi?”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

O wartościach

Świadome działanie człowieka obejmuje bogactwo czynności dotyczących najrozmaitszych dziedzin rzeczywistości. Niektóre są uzewnętrzniane jako działania, inne są wewnętrzne — dotyczą zjawisk psychicznych, np. myślenie, odczuwanie. Jedne służą wyłącznie utrzymaniu życia, inne zaspokojeniu pragnień i potrzeb. Całe życie człowiek dokonuje wyborów, opierając się na uznawanej przez siebie hierarchii wartości. Dzieje się tak w sprawach błahych, np. na jaki film iść do kina, i w sprawach bardzo ważnych, np. czy powiedzieć komuś bliskiemu, że jest nieuleczalnie chory. Wybór, którego musimy dokonać zakłada nie tylko wartościowanie, ale i hierarchizowanie. Jedne wartości będą ważniejsze, bardziej pożą-

dane od innych. Wartości mogą być materialne (np. pieniądze, dom), społeczne (np. wolność, praworządność), ale dla każdego człowieka powinny być najważniejsze wartości moralne (np. miłość, przyjaźń). Aby je chronić powstały normy, czyli zasady moralnego postępowania, np. szanuj starszych, bądź uczciwy. Posiadanie hierarchii wartości wyróżnia człowieka wśród innych żywych istot. Wartości i odpowiadające im normy umożliwiają życie w społeczeństwie. Określają, jakie postępowanie człowieka jest dobre, a jakie złe. Są dla człowieka drogowskazem na drodze życia. Od tego, jakie wartości człowiek wybierze zależy, czy będzie szanowany i ceniony przez innych. Wartościami zajmuje się nauka zwana aksjologią.

Jeśli chodzi o wartości, można wyróżnić trzy typy teorii etycznych:

- a. konsekwencjalizm — o wartości moralnej działania decydują skutki, efekty tego działania;
- b. etyka reguł — wartość moralna działania zależy od tego, według jakiej zasady zostało ono wykonane;
- c. etyka cnoty — wartość działania zależy od tego, na ile w tym działaniu przejawiają się pewne cechy charakteru np. uczciwość (uczciwy człowiek, który bez względu na okoliczności zawsze będzie postępował uczciwie).

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Instrukcja dla zespołów

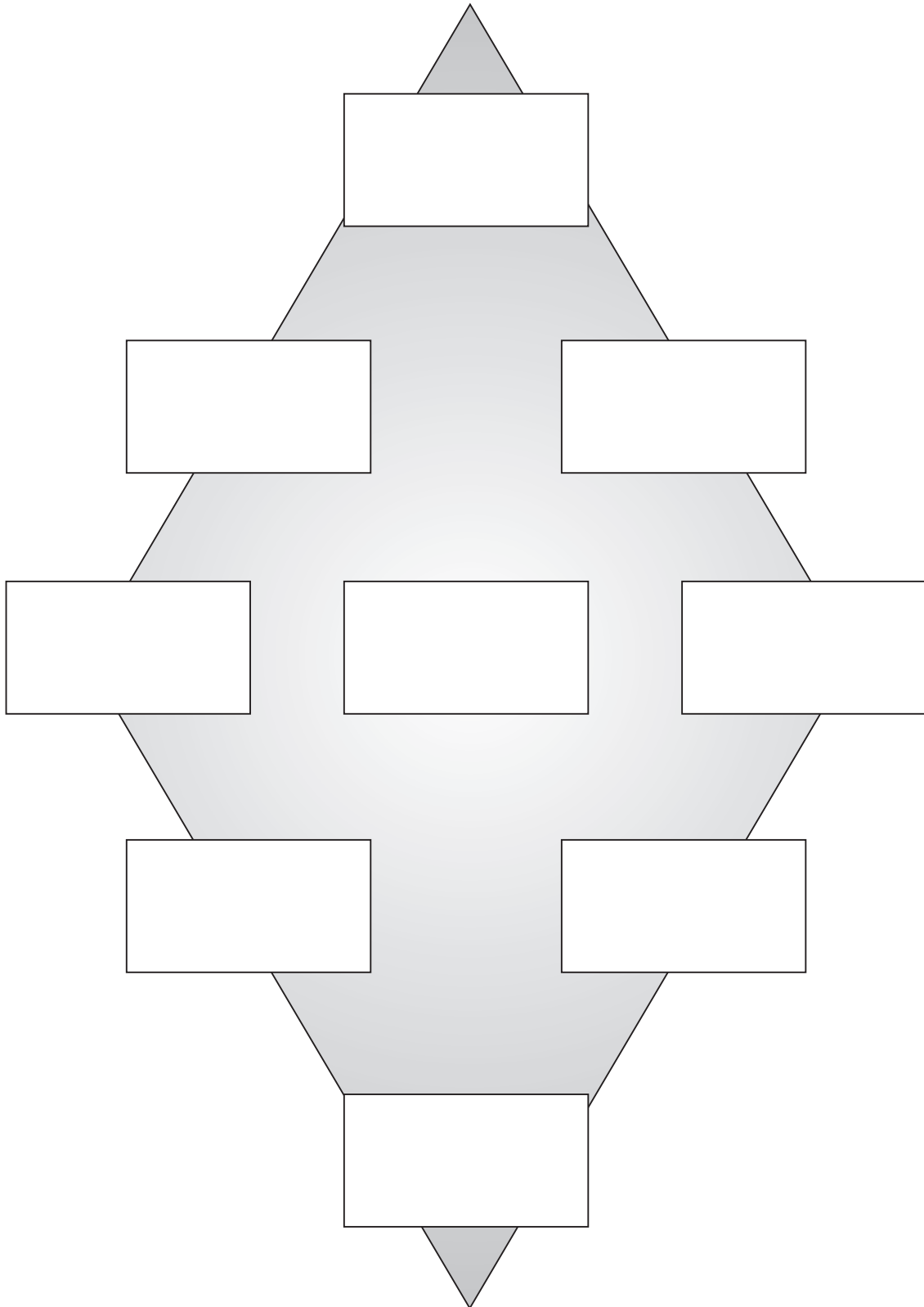
Przedyskutujcie znaczenie wylosowanej przez was wartości. Wypiszcie jak najwięcej słów, które kojarzą się wam z daną wartością. Następnie przedstawcie ją w następujący sposób: narysujcie ją w formie symbolicznej, ułóżcie jedną zwrotkę piosenki do wybranej melodii, napiszcie krótki wiersz, przedstawcie scenkę pantomimiczną obrazującą tę wartość.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Wartości

PRAWDA	SPRAWIEDLIWOŚĆ	MIŁOŚĆ	WIERNOŚĆ
GODNOŚĆ	DUMA ZAWODOWA	PATRIOTYZM	LOJALNOŚĆ
HONOR	BRATERSTWO	OPIEKUŃCZOŚĆ	ŻYCZLIWOŚĆ
ŻYCIE	HUMANIZM	WOLNOŚĆ	HUMANITARYZM
ODWAGA	OBOWIĄZKOWOŚĆ	RÓWNOŚĆ	WYTRWAŁOŚĆ
UCZCIWOŚĆ	TOLERANCJA	PRZYJAŹŃ	ODPOWIEDZIALNOŚĆ
WIARA W BOGA	SZCZĘŚCIE	SZACUNEK DLA INNYCH	PRAWDOMÓWNOŚĆ

Diagram diamentowy



HISTORIA MOJEJ RODZINY

Rodzinne drzewa genealogiczne, albumy ze zdjęciami, listy i pamiątki to najlepsze źródła wiedzy o dziejach rodziny i najbliższego otoczenia. Celem lekcji jest zwrócenie uwagi uczniów na poznawczą wartość rodzinnych archiwów.

Poziom kształcenia: wszystkie poziomy

Przedmiot: historia, godzina wychowawcza, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- lepiej znać dzieje swojej rodziny i rodzin swoich kolegów,
- mieć przekonanie, że warto kultywować tradycję rodzinną,
- być dumnym ze swoich przodków,
- rozumieć, że oni sami również współtworzą historię.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Pytania do wykorzystania w wywiadzie z rodzicami lub dziadkami*
nr 2: tekst pt. *Oswoić się z przeszłością*
nr 3: *Propozycje pozaszkolnych aktywności uczniów*

Środki dydaktyczne: duże arkusze szarego papieru, kartki czystego papieru formatu A4, wykaz najważniejszych dat z historii waszej miejscowości, kolorowe mazaki, schemat drzewa genealogicznego, karta zadań

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Przynajmniej miesiąc przed lekcją poproś uczniów, aby poszukali w swoich domowych zbiorach najstarszego zdjęcia, które przedstawia kogoś z ich rodziny. Poproś też, aby jak najwięcej dowiedzieli się o osobie ze zdjęcia (również o miejscu i chwili, które zostały utrwalone na fotografii) — kto to jest, jak się nazywał, czym się zajmował, gdzie mieszkał?

Poproś też uczniów, aby przeprowadzili ze swoimi rodzicami, a jeżeli to możliwe również z dziadkami — wywiad, którego celem jest zdobycie jak najwięcej informacji o historii swojej rodziny. Podczas przeprowadzania wywiadu mogą korzystać z pytań zawartych w *materiale pomocniczym nr 1*.

Wprowadzenie

1. Podziel uczniów na trzy zespoły i każdemu z nich przydziel jeden z trzech terminów: „przeszłość”, „tradycja”, „historia”. Rozdaj uczniom arkusze dużego papieru, niech zapiszą przydzielone pojęcie u góry arkusza i wypiszą na zasadzie dowolnych skojarzeń wszystkie wyrażenia i zwroty, jakie tylko wiążą się z nim.
2. Następnie poproś uczniów, aby w podobny sposób sporządzili „mapę mentalną”, w centrum której umieszczą termin „rodzina”. Przy okazji zapytaj ich, czy wiedzą, co oznaczają określenia „przodkowie po mieczu i po kądzieli”? Jeśli nie wiedzą, wyjaśnij ich znaczenie.
3. Teraz poleć zawieszenie zapisanych arkuszy na ścianach. Poproś, aby uczniowie uważnie je obejrzeni i podzielili się swoimi refleksjami. Rozmowę możesz zainicjować, stawiając pytania:
 - *W jaki sposób tworzy się historia?*
 - *Jakie znaczenie dla ludzi ma tradycja?*
 - *Jaki wpływ na to, kim jesteśmy mają nasi przodkowie?*
4. Poleć, by uczniowie zapoznali się z wykazem najważniejszych dat z historii waszej miejscowości do roku ich urodzenia i umiejscowili tam daty ważne dla swojej rodziny.

Rozwinięcie

5. Następnie rozdaj uczniom duże arkusze papieru i poproś, aby przypomnieli sobie najważniejsze zdarzenia z ich życia i umieścili je na spirali czasu (*materiał pomocniczy nr 2*).
6. Poproś, aby przyjrzeni się datom ważnych wydarzeń z ich życia oraz datom ważnym dla waszej miejscowości. Czy dostrzegają jakieś zbieżności? Co z tego wynika?

Zakończenie

7. Podziel uczniów na 5–6 osobowe zespoły i poproś, aby wybrali 10 ważnych dla nich przedmiotów, które będzie można zamknąć w „kapsule czasu”, by dla przyszłych pokoleń stanowiły świadectwo czasów, w jakich żyli.
8. Zapytaj uczniów, jak myślą, co by się działo, gdyby ludzie nie mieli zdolności pamiętania o przeszłości i tak jak zwierzęta posługiwali się tylko pamięcią krótką.
9. Przedstaw uczniom propozycje zadań (*materiał pomocniczy nr 2*), poproś, żeby każdy wpisał swoje imię i nazwisko do przygotowanej przez siebie karty zadań — zadanie to uczeń wykonuje sam lub po ustaleniach z grupą innych chętnych. Na realizację tych zadań daj uczniom miesiąc.
10. Teraz poproś uczniów, aby w domu sporządzili drzewo genealogiczne swojej rodziny i w jego gałęzie wpisali imiona i nazwiska swoich pradziadków, dziadków i rodziców, a obok nich daty ich urodzin (i ewentualnie śmierci). Możesz zorganizować ogólnoszkolny konkurs na najlepiej przygotowane drzewo genealogiczne i zaprosić do jego udziału nie tylko uczniów, ale i ich rodziców.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Pytania do wykorzystania w wywiadzie z rodzicami lub dziadkami**

1. Od jak dawna nasza rodzina związana jest z miejscowością, w której teraz mieszkamy?
2. Czym zajmowały się osoby reprezentujące naszą rodzinę, te, które zamieszkały tutaj pierwsze?
3. Kim byli rodzice babci i dziadka, czyli pradziadkowie?

4. Gdzie i jako kto pracowali babcia i dziadek? Gdzie i jako kto pracują rodzice?
5. Jakie najważniejsze zdarzenia z życia naszej miejscowości pamiętają nasi dziadkowie, rodzice?
6. Jak wyglądał kiedyś dom (mieszkanie) naszych dziadków?
7. W jaki sposób dziadkowie spędzali kiedyś swój wolny czas?
8. Jak, gdzie i z kim bawili się rodzice, kiedy byli dziećmi?
9. Czy jest u nas w domu jakiś zwyczaj, który wasi rodzice przejęli od swoich rodziców, a wy będziecie chcieli kontynuować w swoim domu?

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Oswoić się z przeszłością

Dlaczego mówimy o przeszłości? Czy jesteśmy bardzo inni od ludzi, którzy żyli przed nami? Jak się zmieniamy? Od czego to zależy?

Na te pytania odpowiecie, kiedy zakończycie realizację swoich projektów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Propozycje pozaszkolnych aktywności uczniów

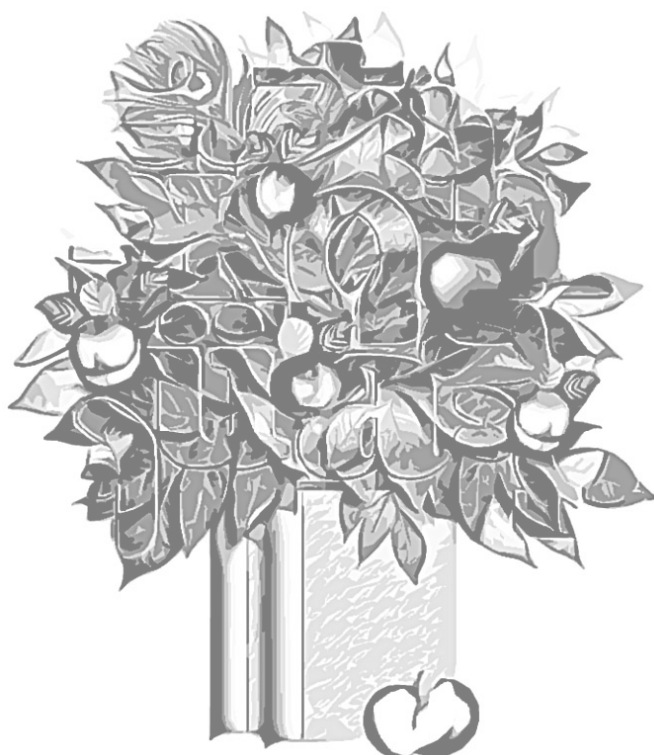
1. Każda miejscowość ma swoją historię. Tę historię tworzą ludzie. Ty i twoi najbliżsi stanowicie również część historii miejscowości, w której mieszkacie. Ale życie nieopisane umyka nam, dlatego warto opisywać swoje przeżycia, doświadczenia, wrażenia. Zredaguj trzy kartki swojego pamiętnika, spróbuj opisać na nich trzy dni ze swojego życia, ale tak, by zapisać, co działo się wokół ciebie i było ważne również dla twojego miejsca zamieszkania.
2. Każda miejscowość ma też swoje tajemnice. Spróbuj je odkryć i opisać jedną z nich.
3. Odszukajcie najstarszego mieszkańca w waszej miejscowości, z którym można przeprowadzić wywiad. Poproście go, aby opowiedział wam o tym, co działo się tutaj dawniej.
4. W każdej miejscowości są uroczne zakątki, które szczególnie się lubi. Znajdź swoje „magiczne miejsce”, zrób fotografie lub rysunki tego miejsca, dowiedz się, czy jest jakaś historia związana z tym miejscem.
5. Wymyślcie jak najwięcej tytułów artykułów, które poruszałyby problematykę wielokulturowości i mogłyby ukazać się w waszej lokalnej gazecie.
6. O przeszłości mówią też nasze cmentarze. Odszukajcie najstarsze nagrobki, zapiszcie nazwiska oraz lata życia osób, które tam zostały pochowane. Spróbujcie odnaleźć potomków jednej z tych osób, o której życiu sądzicie, że było najciekawsze. Dowiedzcie się, jak to było naprawdę.

7. Jeśli w waszej miejscowości jest muzeum, idźcie tam i zdobądźcie jak najwięcej informacji na temat przeszłości waszej miejscowości. Jeśli nie ma, zacznijcie działania by utworzyć chociażby niewielką izbę regionalną. Na początek każdy z klasy może przynieść różne stare przedmioty, które będą pierwszymi eksponatami. Wystąpcie też z taką inicjatywą do samorządu lokalnego. Jeżeli starych przedmiotów macie niewiele, możecie zacząć zbierać te, które wcale nie wydają się wam muzealne, a poniewierają się po strychach i piwnicach — za dziesięć, dwadzieścia lat będą już historią. Pamiętajcie, aby każdy przyniesiony przedmiot szczegółowo opisać — do kogo należał, do czego służył, itd.

III

W

poszukiwaniu tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej



SZTUKA WSPÓLNEGO ŻYCIA

Pochwała różnorodności

Jednoczenie się Europy tylko z pozoru czyni kwestię zróżnicowania kulturowego i narodowego mniej istotną. Idea wspólnej Europy nie wyraża się przecież w ujednoczeniu, lecz wręcz przeciwnie — w różnorodności. To prawda, że fundamenty były wspólne: antyczne Grecja i Rzym, chrześcijaństwo — ale wzniesiono na nich wiele zaskakująco odmiennych budowli. Można zasadnie domniemywać, że to właśnie owa różnorodność była źródłem niezwyklego dynamizmu Europy, który doprowadził w końcu do rozprzestrzenienia się jej idei i cywilizacyjnych wynalazków na cały świat. Europa — a raczej poszczególne kultury europejskie — żyły wciąż w stanie twórczego niepokoju, kwestionując pewność swoich wcześniejszych ustaleń, szukając sposobów usunięcia dramatycznych (a tak dla Europy charakterystycznych) napięć między wolnością a równością, wiarą a rozumem, jednostką a wspólnotą, zmianą a tradycją. Denis de Rougemont w *Liście do Europejczyków* sformułował nawet wzór tłumaczący dynamizm Europy: $E = mk^2$. Energia Europy to półwysyp Azji (m) przemnożony przez intensywność kultury (k^2)¹.

Europejskiej uniwersalności nie da się więc pojąć inaczej niż przez pryzmat lokalności. Przyjrzyjmy się na przykład wielkim dziełom literackim — nie dzieją się one „w Europie”, nie rozważa się w nich wyłącznie kwestii uniwersalnych. Wręcz przeciwnie: są bardzo mocno zakorzenione w kontekście lokalnym, to z niego wypływa ich ukryty sens. Marcel Proust nie pisze traktatu o odczuwaniu czasu, lecz kreśli drobniagowy portret francuskiej arystokracji. Tomasz Mann nie zajmuje się mieszczaństwem w ogóle, lecz konkretną niemiecką rodziną Buddenbroków. Don Kichot jest bohaterem całej Europy, ale nie czyni go to w mniejszym stopniu hiszpańskim rycerzem.

Nieodzowność wspólnoty wyobrażonej

Tak, różnorodność Europy jest czymś bezcennym, ale nie powinniśmy się łudzić, że zawsze bezproblemowym i idyllicznym. To, co było siłą motoryczną Europy, wielokrotnie okazywało się także

przyczyną konfliktów, ludzkich tragedii, barbarzyństwa i okrucieństwa. Nic więc dziwnego, że w intencji Ojców Założycieli zjednoczenie Europy miało osłabić państwa narodowe, tak aby stały się mniej wojownicze i konfliktowe. W ostatnich dziesięcioleciach wielu politologów głosiło — z mniejszą bądź większą radością — upadek idei narodu. Przyszłość miała przynieść nam w darze raczej Europę wolnych jednostek niż projektowaną przez de Gaulle’a „Europę ojczyzn”. W dyskusjach na temat narodu szczególnie modne stało się stanowisko konstruktywistyczne, zgodnie z którym naród nie jest tworem naturalnym, historycznie ukształtowaną realnością społeczną, ale produktem konstruktywistycznych poczynań nacjonalistycznych elit. Celem tych elit było stworzenie czy raczej wmówienie — jednolitej nacjonalistycznej tożsamości zróżnicowanym grupom społecznym, podtrzymującej spójność państwa narodowego. Domniemywano, że świadome działanie może osłabić tożsamość narodową, jako że mamy do czynienia z tożsamością skonstruowaną, a nie naturalną.

Dzisiaj niezbędne jest, jak się zdaje, zweryfikowanie tego stanowiska. Naród, pojmowany nie jako wspólnota etniczna, lecz przede wszystkim jako wspólnota historycznego losu, okazuje się być ważnym układem odniesienia dla Europejczyka, stanowiącym niezbędny składnik jego jednostkowej tożsamości i jego sposobu pojmowania świata. Oczywiście, naród nie jest wspólnotą równie realną i uchwytną jak rodzina, parafia czy społeczność lokalna — więź narodowa nie opiera się na bezpośrednich relacjach, w tej dużej wspólnotcie znamy nie tyle wszystkich innych jej członków, ale system znaków, zdarzeń i symboli, z pomocą którego potrafimy się rozumieć. Benedict Anderson w swej głośnej książce *Wspólnoty wyobrażone*² dowodzi niezbędności takiej właśnie — raczej wyobrażonej niż konkretnej — wspólnoty. Anderson zwraca uwagę, że naród nie jest jedyną możliwą „wspólnotą wyobrażoną”, można więc zakładać, że w przyszłości naród może zostać zastąpiony jakąś inną wspólnotową identyfikacją; jednak nie zanoszi się, by do takiej przemiany miało dojść za życia kilku najbliższych pokoleń. Jerzy

¹D. Rougemont, *List otwarty do Europejczyków*, tłum. A. Ołędzka-Frybesowa, Wyd. Pax, Warszawa 1995.

²B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone, rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się racjonalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, Wyd. Znak, Kraków 1997.

Szacki w opublikowanym w „Znaku” esejie *O narodzie i nacjonalizmie*³ tak podsumowywał tę sytuację: *Aczkolwiek nie dla wszystkich musi to być powodem do radości, owe wartości wspólne, będące podstawą identyfikowania się obywateli ze zbiorowością, do której należą, są dziś w pierwszym rzędzie wartościami n a r o d o w y m i. Własny kraj kocha się raczej dlatego, że jest własny, niż dlatego, że ma dobrą konstytucję. Jest to, być może, całkowicie irracjonalne, nie wszystko jednak, co rzeczywiste, jest rozumne.*

Ci, którzy chcieliby przeciwdziałać szowinizmowi, nie powinni się więc łudzić szybkim zmierzchem idei narodu, ale raczej próbować tak kształtować swoją wspólnotę narodową, by mniej była podatna na nacjonalistyczne odruchy. Jaki kształt musiałaby przybrać, aby tak właśnie się stało? Pisze o tym Andrzej Walicki: *Jest to bowiem wspólnota ujednostkowiona, pluralistyczna, maksymalnie pojemna, mieszcząca w sobie różne tożsamości, różne tradycje, różne rodzaje pamięci i różne systemy wartości. Jest to nie wspólnota jednorodna, akceptowana bezrefleksyjnie i wymuszająca postępowanie dla właściwego sobie »ładu przedstawień zbiorowych«, ale wspólnota wewnętrznie zróżnicowanej świadomości historycznej i wewnętrznie zróżnicowanej kultury*⁴.

Swoje i obce

W jaki sposób edukacja może pomóc w osiągnięciu tego ideału? Jest to przecież obecnie tym ważniejsze, że choć Europa — i świat — pomimo integracji i globalizacji w żadnym razie nie straciła różnorodności, to jednak niewątpliwie owa różnorodność stała się współcześnie naszym codziennym doświadczeniem. Aby zetknąć się z przedstawicielami innych narodów czy kultur, nie musimy dzisiaj wybierać się w daleką podróż — wystarczy wyjść na ulicę albo włączyć telewizor...

Sądzę, że w nowoczesnej edukacji muszą znaleźć miejsce dwa elementy. Z jednej strony niezbędne jest przygotowywanie młodych ludzi do uczestnictwa i rozumienia swojej kultury narodowej, z drugiej zaś do poznawania innych kultur, do uświadomienia sobie, że ich odmienność nie jest nieszczęściem czy też czymś groźnym, ale niewyczerpaną skarbnicą, z której wszyscy mogą czerpać. Krótko mówiąc: niezbędne jest poznanie zarówno tego, co swoje, jak i tego, co obce. Rozróżnienie swój — obcy jest bardzo mocno zakorzenione w naszej naturze. Odruchowo rozpoznajemy jedne rzeczy jako oczywiste, naturalne, „nasze”, inne zaś jako dziwne, niezrozumiałe, „obce”. Odruchu tego nie da się usunąć, bo w nim wyrażają się nasze potrzeby zakorzenienia i bezpieczeństwa. Od tego jednak, czy potrafimy ów odruch uszlachetnić, uczynić bardziej świadomym,

osłabić poprzez wiedzę, zależy to, jakie reakcje będą z niego wynikać — może on przecież rodzić wrogość, obojętność, ale także zaciekawienie czy sympatię. Spróbujmy się więc teraz przyjrzeć tym dwóm powiązanym ze sobą elementom.

Historia bohatera, historia krytyczna

Kiedy mówimy o konieczności poznawania swojego narodowego dziedzictwa, o podtrzymywaniu pamięci historycznej i aksjologicznej, musimy przede wszystkim zastanowić się, kto ma rację w sporze między zwolennikami historii bohatera i entuzjastami historii krytycznej. Ci pierwsi uważają, iż należy koncentrować się na chlubnych kartach przeszłości danej wspólnoty, drudzy uznają, że znacznie ważniejsze jest wyciągnięcie na światło dzienne tego, co wstydlive i haniebne. Pierwsi szukają w historii powodów do dumy, drudzy do przeprowadzenia narodowego rachunku sumienia. To drugie stanowisko zaczyna — przynajmniej w publicystyce — ostatnio przeważać. Wypada więc zapytać, czy w naszym hipersceptycznym i krytycznym wieku historia bohatera ma jeszcze jakikolwiek sens? Jej przeciwnicy uważają ją najczęściej za czysty anachronizm, za dziwaczne i zupełnie już bezużyteczne świadectwo naiwności poprzednich pokoleń. Owa naiwność nie pozwalała dostrzec tego, że historia więcej ma stronic mrocznych niż jasnych, a sprzymierzona z nią hipokryzja prowadziła do budowania tożsamości wspólnoty na fałszywym fundamencie idealizowanej przeszłości. Odrzucenie dawnej bohatera historii staje się więc inicjacją w dorosłość. Dorosły bowiem nie musi karmić się fałszywymi obrazami przeszłości, zdolny jest do konfrontacji z jej prawdziwym kształtem.

Historia „krytyczna”, choć rości sobie prawo do obiektywizmu, nie ma jednak samodzielnego statusu, jako że w samej swej strukturze jest jedynie dopełnieniem. Jej narracja jest narracją typu „tak, ale...”. Tak, Polacy dzielnie walczyli z nazistami, ale... Tak, wskazać można wiele przypadków zachowań heroicznych, ale... W istocie rzeczy historia „krytyczna” jest uprawnionym składnikiem historycznego badania o tyle, o ile wraz z historią „bohatera” prowadzi do wypracowania syntezy, do budowy zrównoważonego obrazu przeszłości, w którym we właściwy sposób wyważone zostaną proporcje między tym, co szlachetne i tym, co haniebne.

Mimo widocznej przewagi historii „krytycznej” w debacie publicznej, w edukacji prawo obywatelstwa zachowuje przede wszystkim historia „bohatera”. Zadania edukacji historycznej znacznie wykraczają poza samo nauczanie historii, jako że jest ona jednym z najbardziej podstawowych narzędzi edukacji moralnej. Edukacja historyczna opierała się zawsze na przykładach zachowań heroicznych, opowieściach o ludziach, którzy potrafili sprostać dramatycznym wyzwaniom, jakie przed nimi stanę-

³J. Szacki, *O narodzie i nacjonalizmie* w: „Znak” 1997, nr 3, s. 8.

⁴A. Walicki, *Czy możliwy jest nacjonalizm liberalny*, w: „Znak” 1997, nr 3, s. 45.

ły. Edukowanie przez odwoływanie się do dobrych przykładów traci być może myślką, nie wydaje się jednak, by ktoś wymyślił dotychczas skuteczniejszy środek wychowawczy.

Ktoś powie, że uczenie „historii bohaterskiej” jest niepotrzebne, a może nawet niebezpieczne. Czyż bowiem może być coś gorszego niż człowiek pewny przewagi swego narodu, przeświadczony o jego wyższości i historycznej doskonałości? Z drugiej jednak strony wydaje się, że właśnie powodzenie edukacji „bohaterskiej” jest warunkiem zdolności do uczciwego obrachunku z przeszłością. Taki obrachunek może przeprowadzić wspólnota silna, przekonana o powadze przeszłych dokonań. Poczucie własnej wartości uwalnia od przeróżnych kompleksów niższości i wyższości, jakie w tym samym stopniu trapić mogą jednostki, co i społeczeństwa, a które to kompleksy w wielu wypadkach skutecznie blokują mechanizm sprawiedliwego osądu. Aby zmierzyć się z bagażem przeszłości, aby obiektywnie wyważyć to, co dobre i to, co złe, wspólnota potrzebuje przede wszystkim jednego: musi być wspólnotą. Tej zaś z pewnością nie da się zbudować na fundamencie wstydu. Należy właściwie wyważyć proporcje, tak abyśmy dostrzegając zło, do którego zdolny jest człowiek, nie zapominali o tym, że zdolny jest on także do dobra.

Nasze kompleksy

Bardzo możliwe, że tak naprawdę wszystko sprowadza się do tego, jak oceniamy terażniejszą kondycję polskiej wspólnoty. Zwolennicy historii „krytycznej” uważają, że w dalszym ciągu ma się ona dobrze, że pławi się w samozadowoleniu, że swoją przeszłość postrzega jako w pełni anielską. Problemem dla nich nie jest więc krusząca się spoiwość więzi wspólnotowych, ale wręcz przeciwnie — to, że spoiwość owa do tego stopnia skostniała, iż uniemożliwia jakąkolwiek dyskusję czy rozwój. Zapatrzeni w siebie, z pogardą spoglądamy na innych, nie znamy ich i nie lubimy. Czy jednak ten obraz odpowiada rzeczywistości? Interesujących danych dostarczają w tej kwestii badania przeprowadzone przez Instytut Spraw Publicznych, dotyczące wzajemnego postrzegania się Polaków i różnych narodów europejskich. Okazało się, że najgorzej o Polakach myśleli Austriacy, ale i oni wskazali więcej naszych pozytywnych cech niż to zrobiliśmy my sami! Wygląda więc na to, że prawdziwym polskim problemem jest nie tyle przesadna duma narodowa, ale bardzo niska samoocena. Socjolog Barbara Fedyżak-Radziejowska pisze: „Po pierwsze, ludzie o zaniżonej samoocenie bardzo mało od siebie wymagają, po drugie — nie mają w sobie dość motywacji do aktywności, do odnoszenia sukcesu. Zaniżona samoocena właściwie paraliżuje sensowne działanie, może nawet prowadzić do agresji wobec innych. A więc to nie nacjonalizm i ksenofobia sprawiają,

że na przykład w stosunku do Cyganów naszych postaw nie cechuje tolerancja. Przyczyną zaburzeń w relacjach z innymi jest przede wszystkim właśnie zaniżona samoocena.”

Sprawie własnego dziedzictwa poświęcam tak wiele miejsca, ponieważ wydaje mi się, że stosunek do tego, co swoje, w dużej mierze warunkuje nasz stosunek do tego, co obce. Człowiekowi wolnemu od kompleksów niższości i wyższości (a, jak wiadomo, zwykle chodzą one w parze) nieporównanie łatwiej jest dostrzec innych, poświęcić swój czas, by lepiej ich poznać i zrozumieć. Nie musi być już dłużej obłąconą twierdzą, broniącą swojej lokalności przed wrogim światem. Przekonany o wartości swojego dziedzictwa nie będzie musiał co rusz wszystkim udowadniać, że jego jest lepsze czy piękniejsze. Pouczający jest pod tym względem przykład zmarłego przed kilkoma laty wybitnego polskiego intelektualisty Pawła Hertza. Zafascynowany polskością uczynił wiele, by ułatwić nam jej poznanie i rozumienie — pisał z miłością o Warszawie i o Słowackim, z jego inicjatywy wydawano reprinty wielkich dzieł z przeszłości, opracował też wielotomowy zbiór poetów polskich XIX wieku. Równocześnie jednak trudno byłoby sobie wyobrazić kogoś, kto byłby w większym stopniu Europejczykiem, kto z większym zainteresowaniem pochylałby się nad dorobkiem innych kultur. Znakomity tłumacz przyswoił polszczyźnie wiele wspaniałych dzieł literackich i historycznych, wymyślił też genialną serię wydawniczą *Podróże*, w której ukazały się tomy najślawniejszych podróżników minionych wieków.

Nie tylko kuchnia

Zrozumienie własnego dziedzictwa pozwoli nam uświadomić sobie, jak wielkie znaczenie mają dla innych społeczności ich własne kultury i tradycje. Nie zdziwi nas, iż ktoś chce obchodzić inne święta, uczyć się w szkole w innym języku, poznawać inne książki — skoro dla nas odpowiedź na pytanie „skąd przychodzimy?” jest istotna, oczywiste będzie, że ważna jest również dla innych. Nie możemy jednak na tym poprzestać. Powinniśmy przede wszystkim zachowywać się uważnie, tak aby nikogo nie zranić. Jest to szczególnie istotne w relacjach ze słabszymi — mniejszościami narodowymi, uchodźcami. Rzecz nie tylko w kulturze życia codziennego, ale i w stałym pamiętaniu o wkładzie, jaki inne nacje wniosły do naszej tradycji, literatury, historii czy sztuki. I Rzeczpospolita — o czym mamy skłonność zapominać — była państwem nie tylko Polaków, np. siła polskiej literatury kresowej brała się z przenikania się współlistniejących kultur. Pamiętajmy o innych, choćby po to, by inni pamiętali o nas. W żadnym razie natomiast nie oznacza to zamykania oczu na istniejące konflikty czy wzajemne historyczne pretensje. Uczciwe rozpoznanie tego, co dzieli

i boli, jest jedynym możliwym sposobem budowania wspólnej, mniej bolesnej przyszłości.

Edukacja wielokulturowa daje szansę pogłębienia naszej wiedzy na temat innych społeczności, narodów i kultur. Ważne jednak, by celem było zdobycie rzetelnej wiedzy, a nie jedynie jej namiastki. Istnieje bowiem powierzchowna edukacja wielokulturowa, która koncentruje się na sprawach drugorzędnych — różnorodności potraw czy odmienności strojów. Miło jest, oczywiście, wiedzieć i takie rzeczy, ale nie może to w żadnym razie zastąpić wiedzy na temat religii, kultury, literatury, tradycji, obyczajów. Świat nie jest jarmarkiem, chaotycznym zbiorem różnego rodzaju świcidełek, pamiątek z podróży, zapachów i smaków. Jest natomiast miejscem życia różnych społeczności, które co innego uważają za ważne, w czym innym widzą sens ludzkiego bytowania, kultywują odmienne tradycje i obyczaje. Dlatego właśnie możemy się od nich nauczyć więcej niż tylko sztuki przyrządzania egzotycznych potraw — możemy spojrzeć na swoje życie z innej strony, zastanowić się, w czym jesteśmy podobni, a w czym się różnimy.

Nieodłączną częścią takiej edukacji powinny być spotkania z członkami innych narodów — muszą oni przestać być jedynie postaciami znanymi z lektur czy telewizyjnego ekranu. Najwięcej dowiadujemy się wtedy, gdy po prostu rozmawiamy, dzielimy się wrażeniami, opowiadamy o swojej przeszłości, próbujemy zrozumieć nawzajem swoje mity i dowcipy (a to jest szczególnie trudne — Antoni Słonimski twierdził, że wrócił do Polski z Londynu, bo w Anglii nikt nie rozumiał opowiadanych przez niego żartów). Wiedza owocuje lepszym zrozumieniem innych — to zaś jest pierwszy krok nie tylko do po-

kojowego współistnienia, ale także do życzliwości, sympatii i umiejętności współdziałania. Bo przecież choć tak różni, często zmagamy się wszyscy z bardzo podobnymi problemami.

Świadomi odmienności przyjaciele, a nie obojętni barbarzyńcy

Trudno wyobrazić sobie trudniejsze i ważniejsze zadanie niż właśnie to: w jaki sposób, nie niszcząc błogosławionej różnorodności, przeciwdziałać negatywnym skutkom, które może rodzić? Można by, rzecz jasna, spróbować osiągnąć pokój przez ujednoczenie i zobojętnienie, ale wtedy niewiele byłby wart. Oczywiście, że ludzie nie będą spierać się o to, co nie ma już dla nich znaczenia, ale czy rzeczywiście byłoby dobrze, byśmy wszyscy utracili poczucie zakorzenienia, zdolność do „bycia u siebie” w jakimś konkretnym języku, konkretnej kulturze, konkretnych tradycjach? Leszek Kołakowski w eseju *Szukanie barbarzyńcy* pisał: *Wyobrazić sobie, że wnukowie nasi połączą wszystkie tradycje sprzeczne w harmonijną całość, że będą jednocześnie panteistami, teistami i ateistami, liberalami i wyznawcami totalitaryzmu, entuzjastami przemocy i przeciwnikami przemocy, to budować w wyobraźni świat, który nie tylko przekracza naszą imaginację i nasze dary prorocze, ale w którym żadnej tradycji żywotnej już nie będzie; znaczy to tyle, że będą oni barbarzyńcami w ścisłym sensie.* Jeśli więc nie marzy nam się Europa współczesnych barbarzyńców, trzeba wybrać inną, zapewne bardziej uciążliwą drogę — drogę wzajemnego poznawania się i nieustannego ćwiczenia się w niełatwej sztuce życia obok siebie, czy nawet — co jeszcze trudniejsze — wspólnego życia.

T

OŹSAMOŚĆ I PAMIĘĆ SPOŁECZNA REFLEKSJE NA PRZYKŁADZIE SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO PO ROKU 1989

Ten, kto kontroluje przeszłość, nie tylko decyduje o kształcie przyszłości, ale również o tym kim mamy być.*

Przeciętnemu obserwatorowi społecznych i kulturalnych przemian w Polsce po 1989 r. nie mogły zapewne ująć uwadze dwa charakterystyczne zjawiska naszego życia publicznego. Pierwsze określiłbym potocznie jako amerykanizację kultury masowej i ucieczkę od historii. Wyraźny dystans wobec niego tworzy renesans zapomnianych postaci i rocznic narodowych, polityczna instrumentalizacja symboliki i tradycji, głównie II Rzeczypospolitej. Oba zjawiska — w różnym stopniu i formie — charakterystyczne są dla przemian w całej Europie Środkowo-Wschodniej i Wschodniej. Mieszczą się one wręcz modelowo w procesach transformacji **tożsamości** społeczeństw postkomunistycznych, w przestrzeni między globalizacją a etnicyzacją.

W najjaskrawszej formie wyrazem pierwszego była piosenka jeszcze do niedawna idola polskiej sceny rockowej Pawła Kukiza: „My już są Amerykany”. W przewrotnych słowach, żargonie ironizującym nową popkulturę, rapował: *My już są Amerykany, mamy glany / My są Pany, gramy rocka, rap i reggae! Uuu Jezu! Jest jak w niebie!! Każdy kuma już na wieki! Melodyjki, które przysły tu ze Stanów od kolegów Amerykanów! (...) Jak żyłeta ostrym dźwiękiem! Zmienić w Londyn Ostrołękę! (...) Tak se myślę, mam natchnienie! Mów mi Johny a nie Heniek.*

Ten sam Kukiz trzy lata później (1996 r.) pojawił się jako bohater telewizyjnego wideoklipu, reklamującego amerykański produkt.

Drugie zjawisko, w swoim ekstremalnym kształcie służące głównie budowie polskiej ideologii nacjonalistycznej, znalazło i znajduje wyraz m.in. w potrzebnej, ale zbyt często bezrefleksyjnej akcji zmiany nazw ulic oraz w nowych formach politycznego kultu zmarłych, czy w ogóle sakralizacji przeszłości — głównie tej, która do niedawna zakazana była przez komunistów. By ponownie odwo-

łać się do jednostkowego przykładu, przypomnę, że centralny plac Warszawy (rondo na skrzyżowaniu Alej Jerozolimskich i Marszałkowskiej) nazwano imieniem Romana Dmowskiego. Był on jedną z najwybitniejszych postaci polskiej sceny politycznej od schyłku XIX wieku do lat 30. XX w. Należał do twórców i czołowych ideologów polskiego nacjonalizmu. W okresie międzywojennym był również zwolennikiem i propagatorem pełnej asymilacji Ukraińców i Białorusinów. W swoich powieściach (wydanych w 1931 r. pod pseudonimem Kazimierz Wybranowski) wyrażał jawnie agresywny antysemityzm. Wybranie go akurat dzisiaj, w dobie demokratycznych przemian, na patrona jednego z najbardziej ekspozowanych miejsc stolicy Polski budzić musi uzasadnione pytanie o stan pamięci historycznej polskiego społeczeństwa¹.

Ignorancja przeszłości w ogóle, głównie własnej tradycji, z drugiej natomiast strony bezrefleksyjne wykorzystywanie narodowych symboli dla budowania nowego, polskiego nacjonalizmu tworzą wśród społeczeństwa polskiego dwie ekstremalne postawy; pośrodku znajduje się większość. Miejsce historii w kształtowaniu narodowych postaw i współczesnej tożsamości jawi się jako element różnorodnej mozaiki, która szczególnie obecnie ulega dynamicznym zmianom i przewartościowaniom.

Teoria

Na początku winien jestem kilka uwag na temat samych pojęć: **tożsamość**, **pamięć zbiorowa (społeczna)**. W międzynarodowych debatach historycznych ostatnich lat mocno podkreśla się, że tożsamość stała się „słowem workiem”, którego zakres znaczeniowy jest tak ogromny i nieprecyzyjny, iż jego używanie dla definiowania zjawisk społecznych jedynie komplikuje naukową analizę. Pojęcie jednak jest

* *Collective Remembering*, red. D. Middleton, E. Edwards, London 1990.

¹R. Traba, *Świadomość historyczna i postawy narodowe w Polsce po roku 1989*, w: *Fenomen nowoczesnego nacjonalizmu w Europie Środkowej*, red. B. Linek, K. Struve, PIN-IŚ Opole 1997, s. 155–156.

i trudno je zastąpić innym, szczególnie w procesie edukacji, wyjaśniając np. skomplikowane procesy narodotwórcze. Potocznie, głównie w tzw. szkolnym obiegu, często jest tak, że mówiąc „tożsamość” uzupełniamy ją w domyśle przymiotnikiem „narodowa”. Tymczasem w socjologii i psychologii społecznej **tożsamość zbiorowa** jest pojęciem stosowanym od niedawna. Sceptycy twierdzą nawet, że może być ono używane jedynie w formie metaforycznej. Powstały już prace na temat **tożsamości narodowych, tożsamości grup etnicznych czy tożsamości ruchów społecznych**. Rdzeniem konstrukcji metodologicznej pozostają jednak definicje odnoszące się do jednostki. Definiują one **tożsamość jako sferę autoidentyfikacji, zbiór wyobrażeń i przekonań tzw. aktora życia społecznego o sobie**. W takim ujęciu wyróżnić można wiele modeli rozumienia tożsamości. Dla naszych potrzeb warto uświadomić sobie, że dotyczą one identyfikacji w bardzo różnych kontekstach: od płci, zawodu, statusu społecznego po interesujący nas naród².

W poczuciu tożsamości zbiorowej, głównie narodowej, istotnym elementem konstytuującym więź grupową jest poczucie wspólnej przeszłości. Odnosząc wrażenie, że w procesie nauczania to właśnie wątek łączności przeszłości ze współczesną tożsamością zbiorową jest problemem dominującym. Zgodnie z interpretacją Barbary Szackiej można powiedzieć, że „wspólnota pamięci” to świadomość wspólnego istnienia w czasie, wspólnego losu i posiadania wspólnych przodków. To także wspólny repertuar znaków symbolicznych, w które pamięć społeczna przemienia wydarzenia i postaci z przeszłości. Ten symboliczny język stanowi jeden z wyróżników grupy, pozwala odróżnić swoich od obcych³.

Innymi słowy, pamięć społeczna to zbiór wyobrażeń o przeszłości oraz system wartości, towarzyszący tym wyobrażeniom. Nie każde jednak wyobrażenie o przeszłości jest dla grupy społecznej jednakowo ważne. Pamięć społeczna obejmuje jedynie wydarzenia „żywe”, mające bezpośredni związek z aktualną sytuacją społeczną danej grupy, a także jej własną wizję przeszłości.

Analogicznie rzecz się ma w przypadku pamięci historycznej jednostki. Zawsze chodzi jedynie o te treści historyczne, które bezpośrednio wpływają na postawy społeczne. Poza zakresem tak rozumianej pamięci historycznej pozostają treści mniej lub bardziej obojętne, a więc nie mające większego znaczenia praktycznego (historia martwa).

Tak rozumiana, „żywa” pamięć, nie jest na pewno jedynym, ale bezsprzecznie bardzo istot-

nym składnikiem myślenia narodowego i spoiwem wspólnoty narodowej. I to niezależnie od tego, jak dalece jest obiektywna bądź zmitologizowana czy zdeformowana. Warto przy tym jednak też pamiętać, że wpływ tej pamięci na tożsamość i postawy narodowe ma charakter zmienny, zależny głównie od wewnętrznej sytuacji kraju oraz zewnętrznych tendencji i prądów kulturalnych. Wybitny polski historyk, Tadeusz Łepkowski, zależność tę skwitował lapidarnie: *Nie łakną historii społeczeństwa ustabilizowane, żyjące w pokoju i spokoju, w dobrobycie, podczas gdy potrzebują jej zbiorowości nieszczęśliwe, zwłaszcza w okresach złowieszczych, w czasach wstrząsów i niepowodzeń*⁴.

Praktyka

Jaka jest pamięć społeczna Polaków? Co tworzy jej narodowy kanon? Jakie miejsce zajmuje w kształtowaniu nowoczesnej tożsamości? Barbara Szacka analizując — na podstawie badań przeprowadzonych w latach: 1965, 1977, 1988 — ewolucję kanonu historycznego polskiej inteligencji, doszła do interesujących wniosków. W ciągu ponad trzydziestu lat Polski Ludowej kanon ten systematycznie ubożał. Znikały poszczególne miejsca pamięci, czy tzw. wybitne postaci. Pustki tej nie wypełniały nowe wartości. Jak się okazało, pozbywano się tych miejsc pamięci, które później wykorzystywane były dla legitymizacji PRL-u. W pamięci społecznej utrwaliły się za to takie postaci jak marszałek Józef Piłsudski, takie wydarzenia jak odzyskanie niepodległości w roku 1918. Największym przewartościowaniem ulegało znaczenie wojny polsko-bolszewickiej w roku 1920. W 1965 r. pamiętana była przede wszystkim jako fakt przynoszący ujme, w 1989 r. zaistniała w pamięci społecznej jako powód do dumy. Stała, niezmienną dominantą w kanonie „wydarzeń stanowiących powód do dumy” była dla Polaków, przez cały okres PRL-u, II wojna światowa (1965 — 35,7%, 1977 — 35,7% i 1988 — 45,3%). Miejsce w pierwszej „piątce” zachowały nieprzerwanie: walka o niepodległość z zaborcami (22,4%, 27,3%, 30,7%), bitwa pod Grunwaldem (26,0%, 10,7%, 22,8%) oraz Konstytucja 3 Maja (20,9%, 12,5%, 25,4%)⁵. W zawieszeniu, bez odpowiedzi, pozostawiła autorka pytanie o trwałość zmian świadomości historycznej. Odpowiedź uzależniała od dynamiki zmian rzeczywistości albo — inaczej mówiąc — od zapotrzebowania na rodzaj symboliki historycznej oraz wpływu mediów i systemu edukacyjnego.

Od dwunastu lat dynamika przemian społecznych, politycznych i gospodarczych Polski nie ma sobie równych w powojennej historii Europy. Na

²Na temat tożsamości por.: A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

³B. Szacka, *Pamięć społeczna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. III, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 52–55. Por. także: *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych, historyczno-dydaktycznych*, red. J. Maternicki, Universitas, Warszawa 1985.

⁴T. Łepkowski [we wstępie do:] *Po co nam historia?*, PIW, Warszawa 1985, s. 9.

⁵B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965–1988*, Instytut Socjologii Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 18–46.

tym tle w potocznej opinii pojawiło się twierdzenie o upadku wartości narodowych jako czynnika kształtowania tożsamości głównie młodego pokolenia Polaków. Czy rzeczywiście jesteśmy świadkami takiej ewolucji? Badania Ewy Nowickiej i Jana Nawrockiego⁶ nie potwierdzają tej tezy.

Dla przeciętnego Polaka wszelkie skojarzenia związane z samym pojęciem „naród” mają zabarwienie neutralne lub nawet pozytywne. Natomiast na przykład wśród Niemców, zwłaszcza najmłodszego pokolenia, stosunek do własnej niemieckości jest bardziej złożony i mniej akceptujący. Niewielkie znaczenie dla młodych Polaków ma płaszczyna tożsamości oparta na kategoriach ponadnarodowych — europejskich. Przy czym można odnaleźć coraz więcej w ich świadomości czynników psychologicznych oraz kryteriów kulturowych (czyli zasad konwencjonalnych, a nie subsydialnych) w określaniu przynależności do własnego narodu. Obok subiektywnego poczucia, że „jestem Polakiem” oraz „dobrej znajomości języka polskiego”, trzecim kryterium przynależności do narodu polskiego jest „znajomość historii i kultury polskiej”. Jednocześnie młodzi ludzie sami dostrzegają skłonność do gloryfikowania przeszłości. Uważają, że dla Polaków charakterystyczne jest „rozpamiętywanie przeszłości”, „kreowanie się na męczenników: kochamy to, lubimy o tym rozmawiać”; „tego uczy szkoła”.

Ta krytyczna analiza dominujących znaków pamięci w społeczeństwie polskim znajduje odzwierciedlenie w codziennej rzeczywistości. Potwierdzają to także wyniki sondażu opinii publicznej z 1994 r. Na pytanie: „Jak pan(i) określił(a)by stosunek Polaków do historii?” — co trzeci respondent był zdania, że „Polacy są narodem, który przywiązuje za dużą wagę do historii”. Zdaniem Tomasza Szaroty ten zwrot ku przeszłości wynika ze swoistego kompleksu niższości w stosunku do innych narodów, poszukiwania swojego rodzaju pocieszenia dla dnia dzisiejszego w glorii historycznych wydarzeń⁸.

Odreagowaniem komunistycznej manipulacji historią jest trwająca już kilka lat fala nowej symboliki historycznej, odwołującej się najczęściej do narodowych bohaterów okresu II Rzeczypospolitej, heroicyzującej wojenne losy Polaków. W samej tylko Warszawie jest 251 pomników, głazów pamiątkowych i tablic. Wśród dwunastu pomników wzniesionych w ostatnich latach dominuje tematyka martyrologiczno-antyreżimowa oraz batalistyczna.

⁶Por. *Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.

⁷*Stosunek Polaków do ich narodowości. Komunikat z badań Centrum Opinii Publicznej*, Warszawa (sierpień), 1990, s. 3 i in.

⁸T. Szarota, *Wojna na pocieszenie*, „Gazeta Wyborcza”, 1996, 6 września.

To zjawisko ma charakter ogólnopolski⁹. Towarzyszy mu także narodowo-martyrologiczny kanon procesu socjalizacji poprzez szkołę, dom rodzinny, wojsko i różne organizacje.

W efekcie, bezmiar własnej martyrologii przesłania nam cierpienia innych narodów. W takim właśnie postrzeganiu II wojny światowej T. Szarota odnajduje wyraźną skłonność Polaków do polonocentryzmu i megalomanii narodowej. Interesujące jest przy tym, że zagadnieniu wpływu politycznego kultu „poległych na polu chwały” na postawy narodowe nie poświęcono dotychczas rzeczowych analiz naukowych.

Oprócz II wojny światowej również inne symbole historyczne, będące żywą częścią naszej świadomości historycznej przed 1989 r., zachowują swoją aktualność. Niestety, brak dotychczas kompleksowych badań na ten temat, poza pracami B. Szackiej i zespołu socjologów Uniwersytetu Warszawskiego. Ilustracją trwania narodowego kanonu postrzegania historii może być porównanie badań świadomości historycznej społeczeństwa Warmii i Mazur z lat 1975, 1977, 1978 i 1996. Okazuje się, że wśród młodzieży nadal ważne są te same wartości i wydarzenia z historii regionu¹⁰. Ich oś stanowią wielokulturowe, głównie niemieckie dzieje dawnych południowych Prus Wschodnich postrzegane przez pryzmat osiągnięć polskiego ruchu narodowego i życia wybitnych Polaków. Dystansują oni w sposób absolutny takie postacie, jak chociażby Immanuel Kant czy Johann Gottfried Herder. Bitwa pod Grunwaldem (1410 r.) widziana jest najczęściej jedynie w kategoriach narodowego zwycięstwa, ponieważ „umocniła imię Polski na świecie” i „wykazała, że Warmia i Mazury należą do Polski”¹¹. Wydaje się, że można powtórzyć konkluzję E. Nowickiej odnoszącą się do świadomości historycznej społeczeństwa: *W ważnych poglądach na tożsamość narodową społeczeństwo polskie wykazuje znaczną jednolitość bez względu na kategorię wieku*¹². Nie występuje tu jeszcze, tak charakterystyczne na zachodzie Europy, zjawisko lekceważenia poczucia więzi narodowej.

Silne przywiązanie do narodowego kanonu historycznego wpływa na postrzeganie mniejszości narodowych i naszych sąsiadów w kategoriach „obcości”. Cechy im przypisywane wynikają nie tyle z pragmatyki wzajemnych kontaktów, lecz bar-

⁹Pomniki warszawskie w: „Polityka” 1996, nr 29.

¹⁰W. Suleja, W. Wrzesiński, *Problemy potocznej świadomości historycznej mieszkańców Warmii i Mazur*, w: „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1981, nr 1, s. 87–113.

¹¹E. Traba, *Świadomość historyczna i regionalna młodzieży Warmii i Mazur. Zarys problematyki*, w: *Tematy polsko-niemieckie: Historia — Literatura — Edukacja*, red. E. Traba, R. Traba, Wspólnota Kulturowa Borussia, Olsztyn 1997.

¹²E. Nowicka, *Polskość w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, w: *Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996, s. 39.

dziej z obrazu historycznego, jaki funkcjonuje w pamięci zbiorowej. „Agresywność”, „brak lojalności”, „lęk przed Niemcami” tkwi właśnie w „świadomości historycznej Niemców i Polaków”. Ogólnie jednak w społeczeństwie polskim następują pozytywne przeobrażenia w ocenie sąsiednich narodów, w szczególności Niemców. Decydują o tym głównie dobre stosunki polityczne i postrzeganie Niemiec jako „ambasadora” polskich starań o przystąpienie do NATO i UE, a nie świadome wyzwolenie się ze starych urazów i historycznych stereotypów¹³.

Klamrą, która spina tytułowe pojęcia tożsamości i pamięci społecznej może być słynna wypowiedź Simone de Beauvoir: „Nie rodzimy się kobietami,

¹³Tamże, s. 95 i 130.

stajemy się nimi”. Jest to formuła, odnosząca się do wszystkich tożsamości budowanych przez proces afirmacji samego siebie. Komentując tę wypowiedź wybitny francuski historyk idei, twórca pojęcia „miejsc pamięci”, Pierre Nora, napisał: *Tożsamość, podobnie jak pamięć, jest formą obowiązku. Jestem zobowiązany stać się tym, kim jestem: Korsykaninem, Żydem, robotnikiem, Algierczykiem, czarnym. To na poziomie obowiązku zadzierzga się decydująca więź między pamięcią a tożsamością społeczną. Z tego punktu widzenia obie podlegają temu samemu mechanizmowi: oba słowa stały się praktycznie synonimami, a ich związek cechuje nowy porządek dynamiki historycznej i społecznej*¹⁴.

¹⁴P. Nora, *Czas pamięci*, tłum. W. Łuski, „Respublica Nowa” 2001, lipiec, s. 37–43.

M OJA OJCZYŻNA

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 r. Antoni Słonimski napisał: „Ojczyzna wolna, więc zrzucam z ramion płaszcz Konrada”. Czy to znaczy, że niepodległość zwalnia z patriotyzmu? Czy w dobie XXI wieku — w czasach globalizacji, poszerzania Unii Europejskiej — należy pielęgnować stare tradycje, dbać o kulturę, język i przyrodę swojego kraju? Zajęcia dają uczniom możliwość zastanowienia się nad tym, czym dzisiaj jest i czym powinien być patriotyzm.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie, język polski, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- definiować pojęcia: patriotyzm, nacjonalizm, kosmopolityzm,
- wyjaśnić, jakie są słabe strony wymienionych postaw,
- wskazać wartości towarzyszące postawie patriotycznej,
- odróżnić przejawy patriotyzmu i nacjonalizmu.

Materiały pomocnicze: nr 1: tekst *Mazurka Dąbrowskiego*
nr 2: tekst pt. *Ojczyzna dla mnie to...*
nr 3: Definicje pojęć *my* i *oni*
nr 4: Ćwiczenie pt. *Kto to powiedział?*
nr 5: Cytaty dotyczące patriotyzmu
nr 6: Wiersz pt. *Oblicza ojczyzny*

Środki dydaktyczne: duże arkusze papieru na plakaty, flamastry, taśma malarska do przyklejania plansz

Czas trwania: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Uwaga: Tydzień przed lekcją poproś uczniów o przeprowadzenie sondażu wśród najbliższych i znajomych. Niech zadadzą im pytanie: *Kto według Ciebie jest patriotą i dlaczego?* (należy wymienić konkretną osobę).

Wprowadzenie

1. Rozdaj uczniom tekst *Mazurka Dąbrowskiego* — materiał pomocniczy nr 1. Nie podawaj im tytułu. Zapytaj ich z czym im się ten tekst kojarzy. Potem poproś, aby przeczytali go i odpowiedzieli na pytania:

- Co wiedzą o okolicznościach powstania Mazurka Dąbrowskiego?
- Jakie postacie historyczne są wymienione w tekście? Dlaczego?
- Jakie uczucie i pragnienia Polaków wyraża ten utwór? Które z nich są aktualne dzisiaj?
- Co, ich zdaniem, zdecydowało o wyborze Mazurka Dąbrowskiego na hymn Polski?

2. Poproś uczniów o przedstawienie wyników przeprowadzonych przez nich sondaży. Zapytaj, czy wymienione przez respondentów postacie są związane z przeszłością, czy teraźniejszością? Jak sądzą, czy nasi pradziadkowie i dziadkowie byli większymi patriotami niż współcześni Polacy?

Rozwinięcie

3. Podziel uczniów na 6 grup. Rozdaj grupom arkusze papieru i flamastry. Każdej przydziel jedną z wypowiedzi umieszczonych w *materiale pomocniczym nr 2*. Powiedz, że są to wypowiedzi różnych ludzi dotyczące ich stosunku do ojczyzny. Poproś uczniów, aby zapoznali się z tekstem i określili, jak autorzy cytowanych wypowiedzi rozumieją patriotyzm. Podpowiedz, że analizując tekst, powinni zwrócić uwagę na wartości i postawy. Efektem pracy ma być plakat, na którym wypisane będzie to, co stanowi najważniejszą wartość w ojczyźnie i postawy autora analizowanej wypowiedzi wobec tego, co się w ojczyźnie dzieje.
4. Przedstawiciele grup wieszają na tablicy przygotowane na arkuszach papieru prezentacje. Uczniowie zapoznają się z ich treścią. Potem niech powiedzą, który pogląd jest im osobiście najbliższy i dlaczego?
5. Uświadom uczniom, że patriotyzm nie jest tylko stosunkiem do ojczyzny. Jest również wyrazem stosunku do innych narodów. Istnieją jeszcze dwa odmienne stanowiska dotyczące relacji narodowych. Jest to nacjonalizm i kosmopolityzm. Zapytaj uczniów, z czym im się kojarzą te dwa pojęcia? Poproś, aby przeczytali *materiał pomocniczy nr 3*. Potem zapytaj, czy ich skojarzenia są bliskie definicjom tych pojęć.
6. Poleć uczniom, aby wykonali w parach ćwiczenie pt. *Kto to powiedział?* — *materiał pomocniczy nr 4*. Skomentuj odpowiedzi uczniów, zwracając uwagę na ewentualne trudności w przyporządkowywaniu haseł.

Zakończenie

7. Poproś uczniów, aby w grupach przygotowali plakaty przedstawiające polskiego patriotę współczesnych czasów. Niech wezmą pod uwagę cechy, wartości, postawy. Mogą wybrać jako motyw przewodni jeden z cytatów zamieszczonych w *materiale pomocniczym nr 5*.
8. Uczniowie prezentują swoje prace, argumentując dlaczego właśnie takie cechy, wartości i postawy są wyrazem współczesnego patriotyzmu.

Propozycje prac domowych. Każda z nich ma inny poziom trudności. Nauczyciel może zdecydować, którą z nich zaproponować swoim uczniom.

1. Uczniowie przygotowują album i prezentację pod hasłem: „Polska duma”. W swojej pracy uwzględniają:
 - najważniejsze symbole narodowe,
 - najpiękniejsze miejsca w Polsce,
 - najbardziej znanych Polaków,
 - najważniejsze wydarzenia z historii Polski,
 - najwybitniejsze dzieła kultury polskiej (literatura, sztuki plastyczne, muzyka, film),
 - najbardziej znanych polskich wykonawców muzyki rozrywkowej,

- najbardziej znane polskie potrawy,
 - najpiękniejsze słowo w języku polskim itd.
2. Przeczytaj wiersz Tadeusza Różewicza pt. *Oblicza ojczyzny* (materiał pomocniczy nr 6). Napisz, jak sądzisz, kiedy ojczyzna „się śmieje”, a kiedy „krwawi i boli”?

Uwaga: Nie chodzi tu o analizę treści wiersza. Ma on tylko stanowić inspirację do swobodnej wypowiedzi ucznia.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Mazurek Dąbrowskiego

Jeszcze Polska nie zginęła.
Kiedy my żyjemy.
Co nam obca przemoc wzięła,
Szablą odbierzemy.

Marsz, marsz, Dąbrowski,
Z ziemi włoskiej do Polski!
Za twoim przewodem
Złączym się z narodem.

Jak Czarniecki do Poznania
Po szwedzkim zaborze
Dla ojczyzny ratowania
Wrócim się przez morze.

Marsz, marsz...

Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę,
Będziem Polakami,
Dał nam przykład Bonaparte,
Jak zwyciężać mamy.

Marsz, marsz...

Niemiec, Moskal nie osiędzie
Gdy jąwszy pałasza,
Hasłem wszystkich zgoda będzie
I Ojczyzna nasza.

Marsz, marsz...

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Ojczyzna dla mnie to...

Adam: Moja ojczyzna zawsze pozostanie jedynym miejscem na ziemi, do którego rodzice nauczyli mnie szacunku. Patrząc na mapę Europy, zawsze swój wzrok skieruję na Polskę, gdyż w tym wspólnym domu europejskim będzie to dla mnie punkt najdroższy. Chciałbym, aby Rzeczpospolita Polska zajmowała równorzędne miejsce z krajami, które są lepiej rozwinięte.

Kasia: Moja Ojczyzna to mój dom, ulica, łąka nad strumykiem, gdzie bawiłam się jako dziecko. Ojczyzna to wierszyki, które wpajano mi w szkole (i słusznie, bo zrobiły swoje). Ojczyzna — ostatnia pielgrzymka Ojca Świętego, msza na krakowskich Błoniach, wspólne machanie — aż do upadłego — w stronę papamobile. Ojczyzna to egzotyczna podróż do Hiszpanii, a potem powrót i zachwyty Bałtykiem. To zdobycie Kasprowego Wierchu i poczucie, że nie oddałoby się tych gór za żadne skarby świata.

Michał: Czyż klimat polskich miast nie ujmuje swym pięknem? Kraków — z charakterystyczną architekturą, zabytkami, nastrojem sprzyjającym rozmyślaniom i tworzeniu; piękna Warszawa — dzisiejsza stolica; Lublin, Toruń, Poznań — z bogatymi tradycjami uniwersyteckimi. A polska wieś? Pola, łąki, lasy, jedyne w Europie wielowiekowe puszcze nieskażone ludzką egzystencją i wytworami cywilizacji. Czy nie warto ochronić tego fragmentu przeszłości? Ostatecznie są to dobra nieodnawialne, a przyroda drugi raz nie stworzy wokół naszych miast puszczy i borów z ich dzikimi mieszkańcami. To człowiek spieszący za dobrobytem, zapominając o tym, co mija, usunął z powierzchni ziemi wiele gatunków roślin i zwierząt, których, mimo dzisiejszych technologii, nie da się odtworzyć.

Aneta: Mieszkam w średniej wielkości wsi. Tutaj chodzę do szkoły, uczestniczę w życiu społecznym, korzystam z różnych placówek. Cieszę się, gdy moja miejscowość pięknieje, rozwija się. Smucą mnie wyboje na szosie, zanieczyszczone strumyki, rzeki, połamane łąki.

Mam wielu przyjaciół, z którymi się uczę i spędzam wolny czas. Jednak w tym wszystkim najważniejsza jest moja rodzina i mój dom. Nie jest on okazały, ani bardzo nowoczesny, czasem jest w nim za ciasno, niekiedy są sprzeczki z rodzeństwem. Ale jest to takie miejsce, gdzie jestem u siebie, wśród najbliższych mi osób. Mój pokój urządzone jest zgodnie z moimi potrzebami i zainteresowaniami. W mojej miejscowości korzystam z biblioteki szkolnej lub publicznej, ale ukochane książki są na półce w moim domu. Chodzę na wycieczki do lasu, lecz jodła posadzona obok mego domu ręką dziadka, modrzew, który posadził mój tato i lipa — samosiejka, która wyrosła w latach mego niemowlęctwa — są mi milsze od najpiękniejszych okazów leśnych. Wszystko to, choć takie zwykłe, przeciętne, jest dla mnie jedyne na świecie i takie pozostanie.

Dorota: Ojczyzna to przede wszystkim dziedzictwo kulturowe. Nie możemy go zatracić ani umniejszyć. Nie musimy nikogo małpować, nie powinniśmy bezkrytycznie przyjmować wszystkiego, co płynie do nas z Zachodu. Jeśli chcemy, aby przyszłe pokolenia Polaków nie zapomniały o swojej tożsamości narodowej, o swej ojczyźnie, musimy krytycznie podejść do niektórych zjawisk związanych z naszym uczestnictwem w kulturze masowej. Być może są to zjawiska mało znaczące, ale przecież musi niepokoić fakt, że młodzież uznaje prawie tylko wyłącznie piosenki śpiewane w języku angielskim, wszyscy bałwochwalczo hołdują zachodniej modzie. Nie mamy już sklepów tylko „szopy” i „markety”, zamiast sklepów ze starzyzną są „second handy”, polskie parówki zastępują „hot dogi”, a w telewizji z upodobaniem oglądamy filmy amerykańskie produkowane dla widzów o guście i inteligencji

tryglodytów. Uważam, że ze względu na masowość występowania tego rodzaju zjawisk, mogą one stanowić duże niebezpieczeństwo dla naszej tożsamości narodowej.

Robert: Współcześnie Polakami są także ludzie, których przodkowie byli Francuzami, Niemcami, Żydami, Ukraińcami, Białorusinami, Rusinami, Ormianami. Bohaterami obrony Polski w 1939 r. byli Józef Unrug, Wiktor Thomme, Franciszek Kleeberg, Władysław Raginis. Szczytujemy się tak zasłużonymi dla kultury polskiej ludźmi: Fryderyk Chopin, Bogumił Samuel Linde, Oskar Kolberg, Szymon Askenazy czy Wincenty Pol, a przecież byli oni obcego pochodzenia. Byli Polakami, bo tak chcieli, bo poczuli się do wspólnoty z narodem polskim i gdyby ktoś chciał ich polskości zaprzeczyć, uznałbym go za człowieka pozbawionego nie tylko dobrej woli, ale i zdrowego rozsądku. Zmiany narodowości przebiegały zresztą i w drugą stronę, i łatwo wskazać wielu wybitnych przedstawicieli innych narodów, którzy z pochodzenia byli Polakami. Dlatego myślę, iż przynależność do narodu to przynależność do ojczyzny ideowej, poczucia wspólnego dziedzictwa, wspólnych zwycięstw i klęsk, wspólnoty losów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Definicje pojęć

Patriotyzm — miłość ojczyzny, własnego narodu, połączona z gotowością do ofiar dla niej, z uznaniem praw innych narodów i szacunkiem dla nich.

Nacjonalizm — ideologia i polityka podporządkowująca wszystko interesom własnego narodu, żądająca dla niego specjalnych przywilejów, dyskryminująca inne narody, często w sposób agresywny.

Kosmopolityzm — postawa polegająca na afirmowaniu przynależności do całego świata, połączona z biernością wobec własnego środowiska narodowego i niepoczuciem się do współodpowiedzialności za jego losy.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4

Ćwiczenie pt. *Kto to powiedział?*

Określ, jaką postawę wyrażają poniższe hasła:

P — patriotyczną

N — nacjonalistyczną

K — kosmopolityczną

- posługuje się poprawnie, w mowie i piśmie, językiem polskim
- szanuje godło i hymn narodowy
- zna historię symboli narodowych
- wywiesza flagę podczas świąt narodowych

- płaci podatki
- solidnie wykonuje swoją pracę
- kupuje produkty tylko polskiej produkcji
- świadomie uczestniczy w wyborach
- nie łamie prawa
- chodzi do kościoła
- krytykuje swój kraj
- chce, aby jego naród miał władzę nad innymi narodami
- uważa, że Żydzi i Ukraińcy będący obywatelami polskimi mają takie same prawa jak Polacy
- uważa, że Polska jest dla Polaków
- uważa, że ojczyzna jest tam, gdzie jest mu dobrze
- uważa, że to tylko inni są odpowiedzialni za wszystko, co dzieje się w ojczyźnie
- zna walory swojej ojczyzny
- bierze udział w organizowaniu Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy
- przyznaje słuszność swemu narodowi w każdej sytuacji
- kibicuje tylko polskiej drużynie piłkarskiej
- rysuje graffiti na murze zabytkowej kamienicy
- nie pracuje w zagranicznej firmie
- uważa, że skoro jest Polakiem to wolno mu robić w swoim kraju co zechce
- uważa, że zdobywanie wiedzy nikomu nie jest potrzebne
- chętnie opowiada wulgarne dowcipy o innych narodach
- uważa, że napis na murze „Jude raus” jest niewinną zabawą
- ma odwagę, niezależnie od okoliczności, wyrażać swoje zdanie

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 5

Cytaty dotyczące patriotyzmu:

Ojczyzna jest darem i zadaniem.

Jan Paweł II

Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek.

Cyprian Kamil Norwid

Ojczyzna to samo życie. Jak krew bije w tętnach, jak serce w piersiach uderza, jak myśl w mózgu przepływa — tak w nas żyje ojczyzna.

Stefan Żeromski

Wszystko, co nasze, Polsce oddamy... W niej tylko życie, więc idziem żyć.

Ignacy Koziński

Żadne miejsce nie powinno być dla ciebie miłsze od ojczyzny.

Cyceron

Prawdziwym patriotą jest ten, który nie ze wszystkiego jest zadowolony w swej ojczyźnie, to człowiek, który pragnie i walczy o to, by w niej było lepiej.

Karol Dickens

Nie pytajmy, co może zrobić dla nas ojczyzna. Pytajmy, co my możemy dla niej uczynić.

John F. Kennedy

Patriotyzm jest rodzajem religii; jest jajkiem, z którego wylegają się wojny.

Guy de Maupassant

Człowiek, który jest wystarczająco dobry, by przelewać krew za ojczyznę, jest wystarczająco dobry, by w niej godnie żyć.

Theodore Roosevelt

Ci, którzy odmawiają wolności innym, nie zasługują na nią sami.

Abraham Lincoln

Nie urodziliśmy się dla nas, lecz dla naszej ojczyzny.

Platon

Kto ojczyźnie swej służy, sam sobie służy.

Piotr Skarga

Patriotyzm jest silnym poczuciem odpowiedzialności za losy narodu i państwa.

Richard Aldington

Patriotyzm to ostateczna broń łotrów.

Dr Johnson

Należy ukazać zasadniczą różnicę, jaka istnieje pomiędzy szaleńczym nacjonalizmem, głoszącym pogardę dla innych narodów i kultur, a patriotyzmem, który jest godziwą miłością do własnej ojczyzny. Prawdziwy patriota nie zabiega nigdy o dobro własnego narodu kosztem innych. To bowiem przyniosłoby ostateczne szkody także jego własnemu krajowi, prowadząc do negatywnych konsekwencji zarówno napastnika, jak i ofiary. Nacjonalizm, zwłaszcza w swoich bardziej radykalnych postaciach, stanowi przeciwieństwo prawdziwego patriotyzmu.

Jan Paweł II

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 6

Oblicza ojczyzny

ojczyzna to kraj dzieciństwa
miejsce urodzenia
to jest ta mała najbliższa
ojczyzna

miasto miasteczko wieś
ulica dom podwórko
pierwsza miłość
las na horyzoncie
groby

w dzieciństwie poznaje się
kwiaty zioła zboża
zwierzęta
pola łąki
słowa owoce

ojczyzna się śmieje

na początku ojczyzna
jest blisko
na wyciągnięcie ręki

dopiero później rośnie
krwawi
boli

Tadeusz Różewicz

Antologia *Bez tej miłości nie można żyć*, red. J. Kajtoch, KAW, Warszawa 1989, s. 251

W POSZUKIWANIU SWOICH KORZENI

Każdy z nas, szczególnie w okresie dorastania, ciekawy jest swojego pochodzenia, z zainteresowaniem słucha nie tylko opowieści o młodości rodziców, ale historii o młodości babć, dziadków i pozostałej rodziny. Postacie i przeszłość naszych bliskich tworzą część naszej tożsamości. Często losy zwykłych ludzi mogłyby stanowić podstawę do napisania scenariusza niezwykłego filmu. Warto porozmawiać z młodymi ludźmi o ich przodkach, poddać refleksji fakt, że sposób, w jaki ułożyły się losy ich antenatów, miał również znaczenie dla nich.

Poziom kształcenia: klasa III gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: język polski, historia, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- pogłębić wiadomości o losach swoich najbliższych,
- wiedzieć, jak w ciągu kilkuset lat zmieniały się granice Polski,
- docenić rolę tradycji i wagę kultywowania obyczajów.

Materiały pomocnicze: nr 1: tabela pt. *Nasi przodkowie*

Środki dydaktyczne: atlas historii Polski, duże arkusze papieru, mazaki

Czas: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Dwa tygodnie przed realizacją tematu tej lekcji zadaj uczniom następującą pracę domową:

Dowiedzcie się jak najwięcej o losach waszych przodków — o przeszłości pradziadków, dziadków i rodziców, ewentualnie pozostałych członków rodziny. Dowiedzcie się, jacy byli, czym się zajmowali, gdzie mieszkali, kto z nich i na jakie zmieniał miejsce swego pobytu. Postarajcie się również dowiedzieć, jakie obyczaje panowały w domach waszych przodków i w regionach, w których mieszkali lub się urodzili, jakie obrzędy kultywowali.

Wprowadzenie

1. Lekcję rozpocznij od rozmowy z uczniami na temat burzliwej historii naszego kraju. Poleć uczniom, aby prześledzili w atlasie historycznym Polski zmiany terytorialne, jakie zaszły w naszym kraju od XVII wieku do roku 1945. Poproś, by zastanowili się, nad tym, jakie wydarzenia były przyczyną zmiany granic Polski, by uzupełnili swoje przemyśle-

nia o wiadomości zawarte w podręczniku. Zapytaj, o czym mogłaby opowiedzieć rodzina, która mieszkała od XVII wieku na przykład na terenach dzisiejszego Dolnego Śląska bądź Zaolzia czy Podlasia i nie zmieniała miejsca swojego zamieszkania? Za obywateli jakiego państwa powinni uważać się członkowie takiej rodziny?

Rozwinięcie

2. Teraz podziel uczniów na kilka zespołów (4–5-osobowych), wręcz im po dużym arkuszu papieru i poproś, aby korzystając z wiadomości, zdobytych podczas realizacji pracy domowej, wypełnili tabelę, według wzoru, który wcześniej przygotujesz (*materiał pomocniczy nr 1*). Ustal z uczniami jakie osoby będą przedstawiać i co mogą o nich napisać w rubryce „ciekawostki”, np. o ulubionym sposobie spędzania wolnego czasu, o tym, co lubiła jeść, z kim się przyjaźniła.
3. Wypełnioną tabelę przymocujcie w widocznym dla wszystkich miejscu. Następnie poleć, aby przedstawiciele zespołów zaprezentowali najciekawsze postacie.
4. Zastanówcie się wspólnie i porozmawiajcie o przyczynach, dla których ludzie zmieniali w przeszłości i nadal zmieniają miejsce zamieszkania. Czy wydarzenia polityczne mają jakiś wpływ na migracje?
5. Podziel uczniów na 4–5 nowych zespołów. Poleć im, aby porozmawiali o zwyczajach, które kultuwyje się w ich domach. O tym, jak ich rodziny spędzają wolny czas, jakie potrawy przygotowuje się z okazji świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, o tym, jakie według nich zaszły zmiany w sposobie życia ludzi od czasów ich pradziadków do dziś.

Zakończenie

6. Zapytaj uczniów, jak rozumieją słowo „tradycja”. Jaki sens ma przejmowanie pewnych obyczajów od naszych rodziców, dziadków?
7. Jako zadanie domowe zadaj pracę pisemną: „Moje rodzinne tradycje”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Nasi przodkowie

Kim jest/była ta osoba dla mnie?	Czym się ta osoba zajmuje/zajmowała? Kim jest/była z zawodu?	Skąd i dokąd przyjechała?	Kiedy przyjechała/wyjechała?	Powód przyjazdu/wyjazdu?	Ciekawostki
dziadek	stolarz	z Częstochowy	w 1956 r.	ożenił się	grał na skrzypcach, rzeźbił w drewnie, pięknie malował pisanki
babcia	krawcowa	z Otwocka do Wrocławia	w 1945 r.	jej rodzice szukali mieszkania — po wojnie nie mieli dokąd wrócić	lubiła rozwiązywać krzyżówki i grać w karty

H

EVENU SHALOM ALEICHEM

— DZIEŃ ŻYDOWSKI W NASZEJ KLASIE

Aby wychować społeczeństwo bez stereotypów i uprzedzeń należy rozpocząć edukację międzykulturową na pierwszym etapie kształcenia. Dzieci powinny jak najwcześniej otrzymać informacje, że w Polsce żyją nie tylko Polacy. Należy stworzyć im szansę na poznanie kultury, tradycji i obrzędów innych narodowości zamieszkujących naszą ojczyznę. Uprzedzenia powstają wówczas, gdy nie mamy pełnego obrazu rzeczywistości.

Poziom kształcenia: nauczanie zintegrowane

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wiedzieć, że w Polsce mieszkają nie tylko Polacy,
- znać słowa i muzykę piosenki *Hevenu shalom aleichem*,
- umieć ze sobą współpracować podczas wykonywania zadania grupowego.

Materiały pomocnicze: nr 1: tekst opowiadania *Opowieść o trzech życzeniach* Isaacka Bashevisa Singera
nr 2: minisłownik pojęć związanych z kulturą żydowską
nr 3: biogram Marca Chagalla
nr 4: tekst piosenki *Havenu shalom aleichem*

Środki dydaktyczne: szary papier, farby plakatowe, pędzle, nagranie piosenki zespołu Arki Noego *A pokój niech będzie z wami*, reprodukcje obrazów Marca Chagalla, album *Synagogi Białostoczczyzny*, słowa i nuty piosenki *Shalom*.

Czas trwania lekcji: 3 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zaproponuj uczniom wysłuchanie piosenki *A pokój niech będzie z wami* zespołu Arka Noego. Spytaj uczniów, czy wiedzą, co znaczą słowa *Hevenu shalom aleichem*; w razie potrzeby wyjaśnij (Niesiemy pokój wszystkim wam) i z jakiego języka pochodzą (hebrajski).
2. Poinformuj uczniów, że na zajęciach poznają obrzędy, święta i kulturę żydowską. Powiedz, że niegdyś Żydzi mieszkali prawie w każdym mieście i miasteczku Polski. Byli sąsiadami ich babć i dziadków, chodzili z nimi do szkoły, wspólnie bawili się po lekcjach. W czasie ostatniej wojny większość Żydów została zamordowana. Wielu z tych, którzy ocaleli, wyemigrowało z Polski.

Rozwinięcie

3. Podaj uczniom informacje o Isaaku Bashevisie Singerze, laureacie literackiej nagrody Nobla, który urodził się w Polsce w 1904 roku, w Leoncinie. W latach trzydziestych wyjechał do Stanów Zjednoczonych, tam mieszkał i pisał swoje książki, najczęściej w języku jidisz (język polskich Żydów). W swoich utworach bardzo często wracał do wspomnień z dzieciństwa, pełnych opowieści o dybukach (duchach, demonach). (Więcej informacji o I. B. Singerze znajdziesz w scenariuszu *Wielokulturowe uczucia. Uniwersalność motywu miłości.*) Zaproponuj uczniom wysłuchanie jednej z bajek Singera pt. *Opowieść o trzech życzeniach* (materiał pomocniczy nr 1). Czytając, wyjaśnij uczniom nieznanne im słownictwo związane z kulturą żydowską (materiał pomocniczy nr 2). Jeżeli chcesz poszerzyć zasób wiedzy uczniów, możesz skorzystać ze słowniczka pojęć związanych z kulturą żydowską (s. 107).
 4. Po wysłuchaniu bajki zadaj uczniom pytania:
 - *Jak podobała się wam ta bajka?*
 - *Jak myślicie, gdzie i kiedy ta historia mogła się wydarzyć?*
 - *Jak oceniacie postępowanie Mosze? Czy postąpilibyście podobnie jak on?*
 - *Jakie byłyby wasze życzenia?*
 - *Jak rozumiecie słowa rabiego Mosze: „Na tych, którzy chcą się postarać, czekają wielkie cuda i wspaniałe bogactwa — dla nich bramy nieba są zawsze otwarte”?*
 5. Opowiedz uczniom o wybranych świętach i obrzędach żydowskich. Zilustruj swoje opowiadanie zdjęciami, rysunkami, fotografiami.
 6. Podaj uczniom krótką informację na temat Marca Chagalla (materiał pomocniczy nr 3). Przedstaw im wybrane przez siebie reprodukcje prac Chagalla. Pozwól na swobodne wypowiedzi na temat przedstawionych reprodukcji.
 7. Podziel uczniów na 5-osobowe zespoły. Rozdaj każdej grupie arkusze szarego papieru, farby plakatowe i pędzle. Wyjaśnij, że zadaniem każdej grupy będzie wykonanie pracy plastycznej „Ilustrujemy bajkę Singera tak jak Chagall”. Obserwuj działanie uczniów i w razie potrzeby udziel im pomocy, postaraj się tak wpłynąć na pracę grup, aby każda z nich ilustrowała inny fragment opowiadania. Poproś uczniów o prezentacje i omówienie swoich ilustracji.
- Zakończenie**
8. Zaproponuj uczniom wspólne wykonanie piosenki *Shalom* (materiał pomocniczy nr 4).

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Opowieść o trzech życzeniach**

Miasteczko nazywało się Frampol. Było w nim wszystko, co powinno być w każdym mieście: synagoga, dom nauki, przytułek, rabin i kilkuset mieszkańców. W każdy czwartek we Frampolu był dzień targowy i chłopci zjeżdżali z wiosek, aby sprzedać zboże, kartofle, kurczaki, cielęta, miód, oraz kupić sól, naftę, buty i wszystko czego może potrzebować chłop.

We Frampolu mieszkało troje dzieci, które często bawiły się razem — siedmioletni Szloma, czyli Salomon, jego sześciolatnia siostra Estera oraz ich przyjaciel Mosze, który mniej więcej był w wieku Szlomy.

Szloma i Mosze chodzili do tego samego chederu i ktoś powiedział im, że w Haszana Raba, czyli ostatni dzień Święta Szalasów, niebo otwiera się późną nocą. Ci, którzy to zobaczą, mają minutę na wypowiedzenie życzenia, a wszystko, czego zapragną, spełni się.

Szloma, Mosze i Estera często o tym rozmawiali. Szloma mówił, że chciałby być tak mądry jak jego imiennik, król Salomon. Mosze pragnął być tak uczony w sprawach religijnych jak sławny rabin Mosze Majmonides. Estera chciała być tak piękna jak królowa Estera.

Po długich dyskusjach dzieci postanowiły poczekać do Hoszana Raba, nie kłaść się spać w ogóle tej nocy i, kiedy niebo się otworzy, wypowiedzieć swoje życzenia.

Dzieci muszą wcześniej chodzić spać, ale nasza trójka nie kładła się, czekając, aż zasną rodzice. Wtedy wszyscy troje wymknęli się z domów i spotkali na podwórku synagogi, aby oczekiwać cudownego wydarzenia.

To była wielka przygoda. Noc była bezksiężycowa i chłodna. Dzieci słyszały opowieści o tym, że w powietrzu czają się demony gotowe zaatakować każdego, kto odważy się wyjść na dwór ciemną nocą. Mówiono także o trupach, które modlą się po północy w synagodze i czytają fragmenty Świętych Zwojów. Jeśli ktoś przechodził obok synagogi o tak późnej porze, mógł zostać wezwany na bimę, co było przerażające. Jednak Szloma i Mosze włożyli małe tałesy, a Estera ubrała się w dwa fartuchy, jeden włożony normalnie, a drugi tył na przód, co miało odegnać złe siły. Mimo to, dzieci bały się. Pohukiwała sowa. Esterze powiedziano, że w nocy fruwać nietoperze i jeśli któryś zapłacze się dziewczynie we włosy, umrze ona w przeciągu roku. Estera starannie przykryła włosy chustką.

Minęła godzina, dwie, trzy, a niebo wciąż się nie otwierało. Dzieci poczuły się zmęczone i głodne. Nagle pojawiła się błyskawica i niebo się otworzyło. Dzieci ujrzały anioły, serafinów i cherubinów, ogniste rydwany i drabinę, którą Jakub zobaczył we śnie, z wchodzącymi i schodzącymi po niej skrzydlatymi aniołami — dokładnie tak jak napisano w Pięcioksięgu. Wszystko to stało się tak szybko, że dzieci zapomniały o swoich życzeniach.

Pierwsza odezwała się Estera.

— Jestem głodna, chciałabym dostać placek.

Przed oczyma dzieci natychmiast pojawił się placek. Kiedy Szloma zobaczył, że jego siostra zmarnowała swoje życzenie na tak drobną sprawę jak placek, zezłościł się i powiedział:

— Ty niemądra dziewczyno, chciałbym, żebyś sama zamieniła się w placek.

W tej samej chwili Estera została przemieniona w placek. Z ciasta spoglądała jedynie jej twarz, blada i przerażona.

Mosze kochał Esterę, odkąd sięgał pamięcią. Kiedy ujrzął, że jego ukochana zamieniła się w placek, wpadł w straszną rozpacz. Nie było czasu do stracenia. Minuta już niemal upłynęła, więc wykrzyknął:

— Chcę, żeby wróciła do poprzedniej postaci!

I tak się stało. Niebo natychmiast zamknęło się.

Kiedy dzieci zdały sobie sprawę, jak głupio roztrwoniły swoje życzenia, zaczęły płakać. Noc stała się czarna jak smoła i nie mogły znaleźć drogi powrotnej do domu. Wydawało się, że zgubiły się w jakimś dziwnym miejscu. We Frampolu nie było gór, a jednak dzieci wspinały się pod górę. Usiłowały zejść na dół, ale stopy same niosły je w górę. Potem pojawił się starzec z białą brodą. W jednej ręce trzymał kij, a w drugiej latarenkę ze świeczką w środku. Jego szata była przepasana białą szarfą. Wiał silny wiatr, ale świeczka nie migotała.

Starzec zapytał:

— Dokąd idziecie? I dlaczego płaczecie?

Szloma opowiedział mu, jak czuwali całą noc i jak zmarnowali swoje życzenia. Starzec potrząsnął głową.

- Żadne dobre życzenie nie jest nigdy zmarnowane.
- Może to demony zmałyły nasz umysł i sprawily, że zapomnieliśmy naszych życzeń — podsunął Mosze.
- Żadne demony nie mają władzy w świętą noc Hoszana Raba — odparł starzec.
- Dlaczego więc niebo zrobiło nam takiego psikusa? — zapytała Estera.
- Niebo nie robi psikusów — odpowiedział starzec — To wy usiłowaście oszukać niebo. Nikt nie może stać się mądry bez doświadczenia, ani zostać uczonym, nie studiując. Jeśli chodzi o Ciebie, dziewczynko, jesteś i tak ładna, ale piękno ciała musi iść w parze z pięknem duszy. Żadne dziecko nie może osiąść miłości i oddania królowej, która była gotowa poświęcić życie za swój lud. Nie dostaliście niczego, bo żądaliście zbyt wiele.
- Co mamy teraz robić? — zapytały dzieci.
- Idźcie do domu i pracujcie, aby zasłużyć na to, co chcieliście dostać zbyt tanim kosztem.
- Kim jesteś? — zapytały dzieci, a starzec odparł:
- Tam wysoko nazywają mnie Strażnikiem Nocy.

W chwili, gdy wypowiedział te słowa, dzieci ponownie znalazły się na podwórku synagogi. Były tak zmęczone, że gdy tylko dotarły do domu i przyłożyły głowy do poduszek, natychmiast zasnęły. Nigdy nie opowiedziały nikomu, co im się przydarzyło — pozostało to ich tajemnicą.

Minęło wiele lat. Szloma był coraz bardziej spragniony wiedzy. Wykazywał tak wielki talent i studiował tyle ksiąg z zakresu historii, handlu i finansów, że został doradcą polskiego króla. Nazywano go królem bez korony i polskim królem Salomonem. Ożenił się z córką ważnej osobistości i zasłynął z dobroci i mądrości.

Mosze zawsze interesował się religią. Znał niemal na pamięć Biblię i Talmud. Napisał wiele religijnych ksiąg i zdobył sławę jako Majmonides naszych czasów.

Estera wyrosła na piękną, mądrą i wielce cnotliwą kobietę. Wielu młodych mężczyzn z bogatych domów wysyłało swatów do jej rodziców, aby prosili o jej rękę, ale Estera kochała jedynie Moszego, podobnie jak on kochał tylko ją. Kiedy zmarł stary rabin z Frampola, Mosze został jego następcą. Rabin musi mieć żonę i rabi Mosze poślubił swoją Esterę.

Wszyscy mieszkańcy Frampola przybyli na wesele. Brat panny młodej, Szloma, przyjechał na wesele siostry w powozie zaprzężonym w szóstkę koni, z drużbami siedzącymi z przodu i z tyłu. Była muzyka i tańce a młodzi otrzymali wiele podarunków. Późnym wieczorem pana młodego, podobnie jak wszystkich gości, zaproszono do tradycyjnego tańca z panną młodą, w którym ona trzyma chusteczkę za jeden róg, a jej partner za drugi. Gdy ktoś zapytał, czy wszyscy zatańczyli już z panną młodą, weselny trefniś odparł: „Tak, poza nocnym strażnikiem”. W chwili gdy wypowiedział te słowa wśród gości pojawił się jak gdyby znikąd starzec z kijem w jednej ręce, a latarenką w drugiej, przepasany białą szarfą. Panna młoda, jej brat i mąż rozpoznali starca, ale nic nie powiedzieli. Podszedł do Estery, położył kij i latarenkę na stojącej obok ławce i zaczął tańczyć z panną młodą, a wszyscy goście przyglądali się ze zdumieniem i przerażeniem. Nikt przedtem nie widział tego starca. Orkiestra przestała grać. I zrobiło się tak cicho, że słycać było trzaskanie świec i cykanie świerszczy na zewnątrz. Następnie starzec podniósł latarenkę i dał ją rebemu Mosze, mówiąc: „Niech to światło wskazuje ci drogę Tory”. Szlomie podał kij i wypowiedział następujące słowa: „Niech ten kij chroni cię przed wszelkimi wrogami”. Natomiast Esterze, która trzymała białą szarfę, powiedział: „Niech ta szarfa na zawsze zwiąże cię z twoim ludem i jego potrzebami”.

Wypowiedziawszy te słowa, starzec zniknął. W następnych latach Żydzi często przychodzili do Estery prosząc o wstawiennictwo u władców tej ziemi. Estera opasywała się białą szarfą i nigdy nie odmówiła nikomu pomocy. Wszyscy nazywali ją królową Esterą.

Jeśli rabi Mosze miał jakiegokolwiek problemy ze zrozumieniem któregoś szczegółowego przepisu prawnego, otwierał arkę gdzie stała latarenka dająca wieczne światło i wszystko

stawało się jasne i zrozumiałe. Gdy Szloma był w kłopotach, brał w dłoń kij i jego wrogowie stawali się bezsilni.

Cała trójka dożyła sędziwego wieku. Dopiero przed śmiercią rabi Mosze opowiedział mieszkańcom Frampola, co zdarzyło się w noc Hoszana Raba. Rzekł tak: „Na tych, którzy chcą się postarać, czekają wielkie cuda i wspaniałe bogactwa — dla nich bramy nieba są zawsze otwarte”.

J. B. Singer, *Opowiadania*, Wyd. BIS, Warszawa 1993.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Minisłowniczek pojęć związanych z kulturą żydowską

Synagoga — świątynia żydowska.

Rabin — zwierzchnik gminy żydowskiej, pełniący nadzór nad szkołami.

Cheder — dawna szkoła religijna, chłopcy uczyli się w nim czytania Tory i Talmudu.

Święte Zwoje (Tora, Pięcioksiąg) — święta księga Żydów.

Talmud — zbiór praw i przepisów z komentarzami.

Hoszana Raba (Wielka Hosanna) — siódmy dzień Święta Szalasów, w czasie, którego procesja obchodzi siedem razy synagogę.

Święto Szalasów (Sukot, Święto Kuczek) — trwa osiem lub dziewięć dni, przypada jesienią, koniec września, święto plonów. Żydzi budują z okazji święta szałas, w których mieszkają i spożywają posiłki.

Chanuka (Święto Światła) — ośmiodniowe radosne święto obchodzone w grudniu, każdego dnia święta zapala się kolejną świecę w specjalnej lampce.

Jom Kipur (Dzień Pojednania, Sądny Dzień) — dzień ścisłego postu, wyznania grzechów, skruchy, tego wrześniowego dnia zakazane są wszelkie prace.

Pesach (Święto Przaśników tzn. macy, niekwaszonego chleba) — święto przypada po wiosennym zrównaniu dnia z nocą, trwa 7 lub 8 dni, w czasie których można spożywać tylko niekwaszone potrawy, rozpoczyna się rodzinną ucztą (sederem).

Purim (Święto Losów) — radosne święto obchodzone na przełomie lutego i marca, w czasie którego rozdaje się prezenty znajomym i wspomaga biednych. W czasie święta są organizowane wesołe zabawy połączone z przebieraniem się i maskaradą.

Rosz Haszana (Święto Trąbek) — żydowski Nowy Rok, obchodzony na początku września, w czasie nabożeństwa rozlega się dźwięk trąbki lub rogu.

Szabas (szabes, szabat) — święty dzień tzn. sobota, rozpoczyna się w piątek po zachodzie słońca zapaleniem dwóch świec i specjalnym błogosławieństwem. W tym dniu zakazane są wszelkie prace i podróże, dzień odpoczynku i radości, przeznaczony na modlitwę i rozmowy z przyjaciółmi. Szabas kończy się wraz z zachodem słońca w sobotę.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3**Biogram Marca Chagalla**

Marc Chagall urodził się 7 lipca 1887 r. w Liosno pod Witebskiem, na Białorusi. Pochodził z prostej, żydowskiej rodziny. Po studiach w Petersburgu wyjechał do Paryża. Związał się ze środowiskiem awangardowych artystów — A. Modiglianim, G. Apollinaire’em. Na malarstwo Chagalla wpływ miały prace kubistów, ale dominowały wątki zaczerpnięte z kultury żydowskiej. Wspomnienia wyniesione z dzieciństwa i młodości, tradycja i folklor małych miasteczek żydowskich pojawiały się niemal w każdej pracy Chagalla. Później artysta włączył motywy zwierzęce — krowy, byki i kozy. Do najbardziej znanych dzieł należą: *Ślub, Ja i wieś, Kochankowie*.

W późniejszych latach artysta zajmował się także grafiką książkową, scenografią teatralną, ceramiką i witrażami.

Zmarł w wieku 98 lat w 1983 roku, do końca pracując w swoim atelier.

Jego prace emanują tęsknotą, liryzmem, melancholią i rozpoznawane są na całym świecie.

Opracowano na podstawie stron internetowych

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4**Hevenu shalom aleichem****Przebaczone winy, darowane długi**

Zaczynam nowe życie daruję wszystkie długi
 Chcę pokochać to, czego nie da się polubić
 Uśmiechem na twarzy pokonam przeciwności
 Nic nie będę dłużna oprócz miłości

Ref.

Przebaczone winy darowane długi
 Zegar właśnie bije 2000 lat
 Przebaczone winy darowane długi
 Jubileusz 3 2 1 start

Boże ja Cię proszę naucz nas przebaczać
 Żeby żaden człowiek nie musiał dzisiaj płakać
 I na całym świecie żeby dla każdego
 Było pod dostatkiem chleba powszedniego

Ref.

A pokój nie będzie z nami / × 2

Jest tylu dzisiaj głodnych i spragnionych
 Ubogich cierpiących i porzuconych
 Chciałbym już na zawsze nie tylko od święta
 O głodnych i spragnionych braciach pamiętać

Ref.

A pokój niech będzie z nami
 Hevenu shalom alehem

Piosenka w wykonaniu zespołu „Arka Noego”

S POTKANIE Z KULTURĄ ŻYDOWSKĄ

Przez wiele wieków Żydzi i Polacy wspólnie zamieszkiwali rozległe tereny Rzeczypospolitej. Żydzi współtworzyli na tych ziemiach życie gospodarcze i współkształtowali rozwój stosunków społecznych. Byli też ważnym elementem folkloru wielonarodowego i wieloreligijnego państwa. Dziś stanowią niewielką mniejszość narodową, a ślady obecności kultury żydowskiej spotkamy w każdej miejscowości.

Poziom kształcenia: gimnazjum — zajęcia przygotowujące uczniów do zwiedzania obiektów związanych z kulturą żydowską jako elementu kultury regionalnej

Przedmiot: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć zdefiniować podstawowe pojęcia związane z kulturą żydowską,
- znać najważniejsze święta i obyczaje żydowskie,
- potrafić przedstawić najważniejsze wydarzenia z dziejów narodu żydowskiego,
- rozumieć, że historia i kultura narodu żydowskiego są związane z dziejami Polski.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Wzór mapy mentalnej*
nr 2: Tekst pt.: *Dzieje Żydów w Polsce*
nr 3: Słowniczek pojęć związanych z kulturą żydowską

Środki dydaktyczne: kartki formatu A2, A3, A4; mazaki, długopisy, klej, taśma klejąca, kasetta magnetofonowa z muzyką żydowską (np. ścieżka dźwiękowa z filmu *Skrzypek na dachu*).

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przygotuj salę lekcyjną do pracy w pięciu grupach. Na stolikach rozłóż potrzebne materiały.
2. Podziel uczniów na 5 zespołów (np. wchodząc do klasy, uczniowie losują pocięte na 5 części 5 pocztówek i łączą się w zespoły układając pocztówki w całość jak puzzle).

Podaj uczniom temat i przedstaw cele lekcji.

3. Przedstaw zespołom pierwsze zadanie: metodą burzy mózgów mają zdefiniować pojęcie „kultura”, zapisując skojarzenia na kartkach. Poproś przedstawicieli grup o odczytanie propozycji. Podsumuj pracę uczniów i zwróć uwagę na takie elementy kultury, jak: tradycja, obrzędy, religia, historia, język, architektura.
4. Zaproponuj uczniom zgadywanke: ty recytujesz znane fragmenty wierszy Juliana Tuwima i Jana Brzechwy, a uczniowie odgadują tytuł utworu i jego autora, np.:

„Jest taka jedna Zosia,
Nazwano ją Zosia — Samosia,
Bo wszystko:
„Sama! Sama! Sama!
Ważna mi dama!...” — J. Tuwim, *Zosia — Samosia*

„Biega krzyczy pan Hilary:
«Gdzie są moje okulary?»
Szuka w spodniach i w surducie,
W prawym bucie, w lewym bucie...” — J. Tuwim, *Okulary*

„Nad rzeczką opodal krzaczka
mieszkała Kaczka Dziwaczka,
lecz zamiast trzymać się rzeczki,
robiła piesze wycieczki...” — J. Brzechwa, *Kaczka — Dziwaczka*

„Samochwała w kącie stała
I wciąż tak opowiadała:
«Zdolna jestem niesłuchanie,
Najpiękniejsze mam ubranie...» — J. Brzechwa, *Samochwała*

5. Przypomnij teraz jeszcze inne tytuły znanych wierszy: *Stoń Trąbalski*, *Sójka*, *Lokomotywa*, *Pytalski*, *Koziółeczek?* Zapytaj, czy uczniowie znają także i te wiersze. Przypomnij *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy, *Króla Maciusia I* Janusza Korczaka. Zapytaj, jak sądzą, dlaczego te właśnie utwory zyskały tak dużą popularność. Powiedz uczniom, że te wspaniałe dzieła dla dzieci pozostawili nam autorzy narodowości żydowskiej, którzy byli członkami wielonarodowej społeczności polskiej II Rzeczypospolitej. Przez wiele wieków Żydzi i Polacy wspólnie zamieszkiwali rozległe tereny Rzeczypospolitej. Żydzi współtworzyli na tych ziemiach życie gospodarcze, współkształtowali rozwój nauki i kultury.

Rozwinięcie

6. Odwołując się do wiedzy uczniów z lekcji religii, historii, języka polskiego, poproś o wykonanie w grupach map skojarzeń do hasła *Żydzi*. Jeśli uczniowie nie znają tej techniki pracy, zapoznaj ich z nią. Wspólnie opracujcie jedno „rozgałęzienie” (*materiał pomocniczy nr 1*). Określ czas — np. 10 minut. Pracy uczniów może towarzyszyć odtwarzana z kasyety muzyka żydowska.
7. Poproś przedstawicieli grup o prezentację wyników pracy. Zwróć uwagę na te pojęcia, skojarzenia, które będą przydatne w dalszym toku lekcji. Oceń każdą grupę i poszczególnych uczniów. Weź pod uwagę zarówno zawartość merytoryczną, jak i estetyczną wykonanej pracy.
8. Odczytaj głośno fragment wiersza Antoniego Słonimskiego *Elegia miasteczek żydowskich* (*materiał pomocniczy nr 1* ze scenariusza „Utracone pej-

zaże”), jako wprowadzenie do miniwykładu o dziejach Żydów w Polsce (*materiał pomocniczy nr 3*). Możesz odwoływać się do prac uczniów, jeśli pojawiły się tam takie pojęcia (np. II wojna światowa, Oświęcim, holokaust, antysemityzm...).

9. Przydziel zespołom przygotowane wcześniej pojęcia (*materiał pomocniczy nr 4* pocięty na paski) — po jednej na zespół nazwie świąt żydowskich (np. I grupa — Bar i Bat Micwa, II grupa — Chanuka, III grupa — Pesach, IV grupa — Purim, V grupa — Sukkot) oraz po jednym terminie związanym z kulturą żydowską. Każda grupa opracowuje jedno pojęcie i jedno święto, przedstawiając je formie plakatu i opowiada o nim z punktu widzenia osoby uczestniczącej w danym wydarzeniu (można zaproponować uczniom napisanie listu lub kartki z pamiętnika — „Jeden dzień z życia Izaaka, 13-letniego chłopca”). Daj uczniom czas na dyskusję i napisanie opowiadania.
10. Zespoły prezentują wyniki swojej pracy. Teraz możesz zaproponować, aby w zespołach uzupełnili przygotowane wcześniej mapy o nowe pojęcia.

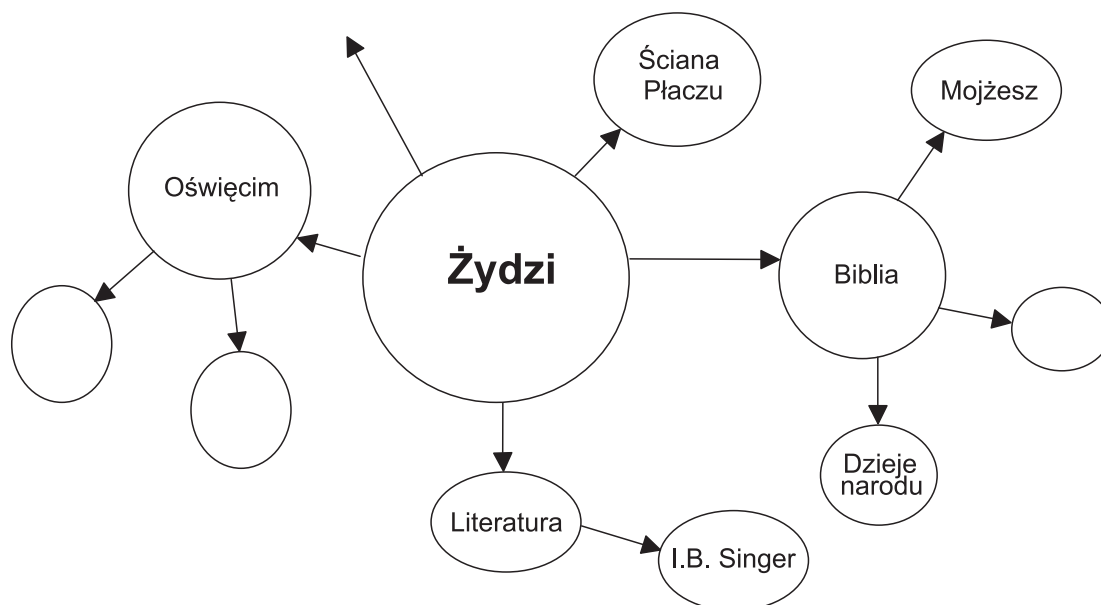
Zakończenie

11. Poproś zespoły o znalezienie odpowiednika poznanego święta w kulturze polskiej, chrześcijańskiej i wskazanie tych elementów, które łączą oba święta. Poleć, aby uczniowie uzasadnili swoje wypowiedzi.
12. Zapytaj uczniów o ślady obecności Żydów w waszej miejscowości. Zaproponuj wycieczkę do najbliższej synagogi, na cmentarz (lub do innych miejsc, gdzie mogliby odnaleźć ślady kultury żydowskiej).

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Wzór mapy

1. Poproś uczniów, aby na środku dużej kartki papieru napisali słowo „Żydzi”, a następnie hasła, jakie kojarzą się im z tym pojęciem.
2. Poproś, aby przyjrzel się zapisanym hasłom. Zapewne nasuną im się nowe skojarzenia, które powinni zapisać, łącząc linią z pojęciem, od którego dane hasła pochodzą.
3. Zwróć uwagę na używanie kolorów, wielkości liter, na przestrzenność i estetykę plakatu.



MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Dzieje Żydów w Polsce

Żydzi od wieków zamieszkiwali ziemie polskie. Do drugiej wojny światowej żyło ich tu ponad trzy miliony, zaś w samej Warszawie co trzeci mieszkaniec był Żydem. Większość wyróżniała się wyglądem, ubiorem, stylem życia i obyczajami, stanowiąc jednocześnie nieodłączną część społeczności miejskich i małomiasteczkowych. Byli także Żydzi zasymilowani, którzy przyjęli polskie obyczaje i język.

W ciągu wieków Żydzi współtworzyli na ziemiach Rzeczypospolitej życie gospodarcze i współkształtowali rozwój stosunków społecznych. Sięgając do najstarszej historii Polski, można powołać się na przekazy świadczące o docieraniu żydowskich kupców na ziemie piastowskie już w X wieku (Ibrahim ibn Jakub). Jednak tak naprawdę historia Żydów w Polsce rozpoczęła się w 1096 roku, kiedy schronili się tutaj przed pogromami związanymi z pierwszą i drugą wyprawą krzyżową. W trzynastym wieku wśród kolonistów (Niemców, Holendrów) osiedlających się w nielicznych miastach monarchii piastowskiej, podzielonej na wiele księstw, Żydzi stanowili liczną grupę. Najwcześniej pojawili się na Śląsku, potem w Wielkopolsce, na Kujawach i w innych dzielnicach. Duże znaczenie dla osadnictwa żydowskiego miał rok 1264. Wtedy to książę kaliski Bolesław Pobożny nadał Żydom obszerny przywilej immunitetowy, w którym określił ich status prawny, jako ludzi wolnych, bezpośrednio podległych księciu, unormował ich działalność zawodowo-handlową i kredytowo-pieniężną oraz zabezpieczył przed samowolą chrześcijańskich sąsiadów. Przywilej księcia Bolesława był wielokrotnie potwierdzany przez polskich monarchów. Ważnym momentem w dziejach polskich Żydów było rozszerzenie na całą Polskę przywileju Bolesława przez Kazimierza Wielkiego w 1334 r., potwierdzone w latach 1364 i 1367. „Złoty wiek” Polski był także dobrym czasem dla Żydów zamieszkujących Rzeczypospolitą. Królem szczególnie życzliwym dla Żydów był Zygmunt Stary, który wydał wiele aktów poprawiających ich położenie i umożliwiających uprawianie handlu. Reformy Zygmunta Augusta z kolei szły w kierunku wydatnego umocnienia autonomii Żydów. Król zrezygnował z prawa mianowania rabinów generalnych, przekazując je zjazdom gmin żydowskich. Wszystko to doprowadziło do powstania sejmu żydowskiego — Zjazdu Czterech Ziem, który od 1581 roku odbywał sesje w Lublinie. W tych warunkach liczba Żydów zamieszkujących ziemie Rzeczypospolitej stale się powiększała, szczególnie w momentach prześladowań w Europie Zachodniej. Do połowy XIX wieku kultywowanie różnych odrębności, nie było czymś nadzwyczajnym w ówczesnej Europie. A już zwłaszcza w wielonarodowej i wieloreligijnej Rzeczypospolitej odrębności były powszednim zjawiskiem. Poszczególne stany, grupy etniczne, wyznania miały swoisty status społeczny i prawny, odmienną obyczajowość i folklor. Wszystkie wzbogacały kulturę, obyczajowość, historię i tradycje Rzeczypospolitej. Historia i kultura żydowska stanowi część tego wspólnego dziedzictwa, które powinniśmy poznać i zrozumieć.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Słowniczek pojęć związanych z kulturą żydowską

Bar micwa — uroczystość, podczas której chłopiec żydowski staje się pełnoletni pod względem religijnym. Uroczystość odbywa się w synagodze, zwykle w pierwszy szabat po 13 urodzinach chłopca, który publicznie czyta po raz pierwszy fragment Tory. Od tej pory staje się odpowiedzialny za swoje czyny i przyjmuje na siebie pełne wykonywanie obowiązków religijnych. Wolno mu posiadać swoją własność i zawierać małżeństwo.

Bat micwa — uroczystość w synagodze, podczas której wywołuje się dziewczynki do czytania Tory. Odbywa się, gdy dziewczynka skończy 12 lat i jeden dzień. Od tej chwili uznawana jest za dorosłą kobietę, zobowiązaną do przestrzegania przykazań.

Cadyk — (hebr. mąż sprawiedliwy). Chasydzi tak zwali swego mistrza, rebego, uważali go za nosiciela części duszy Mojżesza. Cadyk był duchowym przywódcą społeczności, cieszącym się największym autorytetem wśród wyznawców, którzy wierzyli w jego nadprzyrodzoną moc czynienia cudów. Stanowił ogniwo łączące zwykłego Żyda z Bogiem. Funkcja ta była dziedziczona.

Chanuka — (hebr. poświęcenie) ośmiodniowe święto świateł rozpoczynające się dwudziestego ósmego dnia miesiąca kislew, zwykle w połowie grudnia. Święto to obchodzone jest na pamiątkę wydarzenia z 165 r. p.n.e., kiedy to powstańcy Judy Machabeusza po odniesionym zwycięstwie nad Syryjczykami, dokonali oczyszczenia świątyni jerozolimskiej, zbezczeszczonej przez Antiocha IV Epifanesa. Tradycja żydowska głosi, że wtedy znaleziono tam naczynie z oliwą wystarczające jedynie na jeden dzień oświetlania przybytku, ale cudownym zdarzeniem wystarczyło jej aż na osiem dni. Na pamiątkę tego cudu w każdym domostwie zapala się przez osiem dni coraz więcej światełek w specjalnej ośmioramiennej lampce chanukowej — pierwszego dnia jedno, drugiego dwa itd. Menorę umieszcza się w drzwiach lub oknach. Do tradycji tego wesołego święta należały także gry i zabawy, a wśród nich najpopularniejsza była zabawa ołowianym bączkiem.

Cheder — (hebr. pokój, sala) żydowska szkoła religijna; do tradycji należało posyłanie do tej szkoły chłopców w wieku trzech lub pięciu lat, by nauczyli się czytać po hebrajsku. Dzieci spędzały w szkole większą część dnia, a nauczyciele wierzyli w skuteczność kar cielesnych. Wkrótce po bar micwie uczniowie opuszczali szkołę i wstępowali do jesziwy (szkoła wyższa) lub szli do pracy. Dzisiaj do chederów w Izraelu chodzą chłopcy i dziewczęta zwykle w niedzielę rano lub w dni powszednie po zajęciach w szkole.

Diaspora — (gr. rozproszenie) określenie skupisk żydowskich poza Ziemią Świętą. Jej początki sięgają VI w. p.n.e., kiedy Żydzi zostali wysiedleni do Babilonu. Żydzi wzbogacili swą kulturę o lokalne zwyczaje, ale tę ich uniwersalistyczną wiarę przejmowały ludy niesemickie. Stąd takie fenomeny jak Chazarowie (turecki lud, który przyjął judaizm) czy etiopscy Falasze — „Czarni Żydzi”. Główny podział kulturowy Żydów w późniejszych wiekach biegł między aszkenazyjczykami i sefardyjczykami. Aszkenazyjczycy oznaczali pierwotnie Żydów wywodzących się z Niemiec, później, w uproszczeniu, większość Żydów europejskich. Sefardyjczycy wywodzą się z Półwyspu Iberyjskiego, gdzie rozwijali kulturę i naukę pod islamskim panowaniem. Ten podział do dziś odgrywa wielką rolę w Izraelu. Ci pierwsi są bardziej liberalni i świeccy, ci drudzy konserwatywni i religijni.

Jarmułka — mała okrągła czapeczka bez daszka, sukienna albo aksamitna mycka noszona przez Żydów podczas modłów lub przez cały czas. Jest oznaką pobożności.

Jidysz — język żydowsko-niemiecki, którym posługiwali się Żydzi europejscy. Zrodził się w średniowieczu wraz z napływem Żydów do krajów słowiańskich. Zapisywany alfabetem hebrajskim, zawierał około 20% słów hebrajskich, 10% słowiańskich, dostosowanych do niemieckiej składni i gramatyki. Zasadniczo był językiem mówionym, podczas gdy hebrajskim i aramejskim posługiwano się do celów religijnych. Z biegiem czasu w jidysz rozwinęła się także literatura.

Kadisz — aramejska modlitwa odmawiana przez chazana (kantora) podczas codziennych modłów, po zakończeniu każdej części obrządku, a także przez żałobników po śmierci krewnego oraz w rocznicę zgonu. Modlitwa ta wymaga obecności dziesięciu dorosłych mężczyzn (minjan). Śławi wielkość Boga i wyraża uległość jego woli.

Kaszrut — żydowskie reguły odżywiania; Żydzi mogą jadać tylko te produkty, które zostały uznane przez Biblię za koszerne, to znaczy czyste. Zakazane jest na przykład jedzenie wieprzowiny. Istnieją też szczegółowe reguły przyrządzania pożywienia.

Macewa — (lub maceba), rodzaj nagrobka, pionowo ustawiona płyta kamienna, pokryta inskrypcjami, stawiana na grobach zmarłych.

Menora — (hebr. świecznik) siedmioramienny świecznik liturgiczny, jeden z symboli Świątyni Jerozolimskiej i judaizmu, jest godłem państwa Izrael.

Pesach — to święto wiosenne, święto wolności upamiętniające wybawienie Izraelitów z niewoli egipskiej. Przez całe święto nie wolno jeść chleba na zacynie. Święto trwa siedem dni (w diasporze osiem), a jednym ze zwyczajów jest uczta o ściśle określonym porządku — seder. Tego wieczoru stół nakrywa się specjalną zastawą, przygotowuje się specjalne potrawy (np. macę, która ma przypominać uczestnikom o chlebie niedoli jedzonym w Egipcie) i odmawia się odrębne błogosławieństwa nakazane liturgią.

Purim — święto żydowskie obchodzone 14 dnia miesiąca adar (luty–marzec) na pamiątkę udaremnienia, dzięki interwencji Estery, żony króla perskiego Artakserksesa, zagłady narodu żydowskiego przez wezyra Hamana. Późnym popołudniem, dla uczczenia zwycięstwa Żydów nad ich perskimi nieprzyjaciółmi, urządza się odświętny posiłek i podaje się trunki. W to święto trzeba dać jałmużnę co najmniej dwóm ubogim, obowiązuje też zasada posyłania poczęstunku przynajmniej jednemu znajomemu. Prawo i obyczaj zakazywały smuć się w ten dzień, radość miała mieszkać we wszystkich żydowskich domach, sercach dzieci i dorosłych. Nazwa święta to z hebr. losy, od rzucania losów przez Hamana dla wyznaczenia miesiąca i dnia zagłady narodu żydowskiego. Przesłanie zawarte w samej nazwie wskazuje, że to nie los, lecz sam Bóg decyduje o tym, co ma się zdarzyć.

Synagoga — (hebr. dom spotkań) wszędzie, gdzie osiedlili się Żydzi, wznosili budowlę, aby móc odprawiać w niej modły, czytać Torę i kierować sprawami wspólnoty.

Szabat — najważniejsze święto domowe, obchodzone bardzo pilnie i uroczyście, trwające od piątkowego zmięzchu do zachodu słońca w sobotę. Dzień ten pobłogosławił Bóg, odpoczywając po sześciodniowym stwarzaniu świata. Żyd musi bezwzględnie naśladować Boga przez powstrzymanie się w szabat od wszelkiej pracy, będącej przejawem jego panowania nad przyrodą. W czasie szabatu zjada się posiłek składający się ze specjalnych dań, a przy stole śpiewa się biesiadne pieśni.

Sztełt — (jid. małe miasteczko) mała, prowincjonalna gmina żydowska w przedwojennej wschodniej Europie, czyli w Rosji, Polsce, na Litwie. Większość Żydów żyła w miasteczkach i wsiach, stanowiąc tam często przeważającą część ludności. Podstawą życia takiej gminy była wielopokoleniowa rodzina, z wieloma odgałęzzeniami i dużą liczbą dzieci. Status społeczny bywał pochodną wykształcenia, ale też zamożności, a rodziny chlubiły się znamienitymi przodkami, gwarantującymi lepsze perspektywy korzystnego mariażu skojarzonego z pomocą swata.

Talmud — (późn. hebr. pouczenie) żydowskie księgi praw i przepisów religijnych, będące obszernym opracowaniem Prawa Ustnego, z rabinicznymi wyjaśnieniami i komentarzami, w przeciwieństwie do Prawa Pisanego czyli Biblii, której są uzupełnieniem.

Tora — (hebr. nauka, prawo) jedno z kluczowych pojęć judaizmu odnoszące się zarówno do żydowskiej nauki Pięcioksięgu (pięć pierwszych ksiąg Biblii i Starego Testamentu, będących dziejami objawienia boskiego od stworzenia świata aż do wejścia Izraelitów do Ziemi Kanaan) lub ogólnie hebrajskiej Biblii, jak i w najszerszym rozumieniu do całokształtu tradycji żydowskiej.

O D WIEKÓW BYLI TU...

Kultura żydowska pojawiała się w wielu wybitnych polskich utworach literackich. Sposób przedstawienia Żydów, ich religii, wartości i zwyczajów często miał związek ze stosunkiem pisarza do tego narodu. Lekcja ma przybliżyć uczniom fragmenty literatury polskiej poświęconej tematyce żydowskiej i nauczyć krytycznej analizy przedstawionych motywów.

Poziom kształcenia: szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: godzina wychowawcza, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać podstawowe informacje o historii polskich Żydów,
- dostrzegać problematykę społeczną zawartą w tekstach literackich,
- umieć omówić wybrane motywy żydowskie w literaturze polskiej w kontekście historycznym,
- rozpoznawać, w jaki sposób literatura kształtuje nasz stosunek do grup mniejszościowych,
- odróżnić sytuacje, w jakich pozytywny bądź negatywny obraz Żydów podyktowany jest prawdą, a w jakich ukrytą ideą,
- wzbogacić swoje słownictwo.

Materiały pomocnicze: nr 1: Tekst piosenki *Homel*
nr 2: Fragmenty *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza
nr 3: Fragmenty *Lalki* B. Prusa
nr 4: Fragmenty *Ziemi obiecanej* Wł. St. Reymonta
nr 5: Fragmenty *Austerii* J. Strykowskiego
nr 6: Fragment tekstu wystąpienia I. Kertesza

Środki dydaktyczne: kasety wideo z nagraniami filmów: *Pan Tadeusz* — reż. A. Wajda, *Lalka* — reż. W. Has, *Ziemia obiecana* — reż. A. Wajda, *Austeria* — reż. J. Kawalerowicz; płyta CD *Piwnica pod Baranami*, piosenka *Homel* w wykonaniu T. Kwinty

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Na wstępie poproś uczniów, by zastanowili się nad skojarzeniami, jakie wywołuje w nich tematyka żydowska. Najefektywniejszą techniką

dla realizacji tego fragmentu lekcji jest burza mózgów. Prawdopodobnie będzie sporo odpowiedzi odwołujących się do holokaustu. Wyjaśnij jednak, że nie chciałbyś koncentrować się na lekcji wokół tych trudnych i bolesnych kwestii. Zdyscyplinuj uczniów, by nie skupiali się na pejoratywnych kontekstach występowania słowa „Żyd”, ale raczej na wartościowaniu tego słowa w powszechnym użyciu. Czy zwroty: „Ty Żydzie!”, „ale z ciebie Żydek” są żartobliwe czy obraźliwe? Dlaczego? Czy kryje się za tym antysemityzm? Jakie skojarzenia dominują?

2. Wyznacz dwie, trzy osoby, by w trakcie lekcji notowały wszystkie słowa związane z tematyką żydowską, szczególnie te, których znaczeń uczniowie nie znają bądź nie są ich pewni. W ten sposób powstanie indeks wyrazów, które — jako pracę domową — uczniowie przekształcą w minisłowniczek.

Rozwinięcie

3. Zaproponuj teraz uczniom wysłuchanie pieśni pt. *Homel*, wprowadzi ich ona w atmosferę zajęć. Jej słowa znajdują się w *materiale pomocniczym nr 1*. Możesz rozdać kserokopie lub wyświetlić tekst za pomocą rzutnika.
4. Następnie przedstaw krótko najważniejsze fakty dotyczące historii Żydów polskich. Możesz także wcześniej zlecić jednemu z uczniów, by samodzielnie przygotował te informacje na podstawie pozycji z bibliografii podanej na końcu tej publikacji i wynagrodzić tę pracę dodatkową oceną.
5. Podziel uczniów na zespoły. Każdemu wręcz kopię z wybranym fragmentem tekstu literackiego (*materiały pomocnicze od nr 2–5*). Poproś uczniów, by zwrócili uwagę na wykorzystane w tekście przymiotniki, słownictwo oceniające, język. Podkreśl wagę kontekstu historycznego.
 - *Co działo się w Polsce w XIX wieku?*
 - *Czy narrator prezentuje punkt widzenia Żydów?*
 - *Co można powiedzieć o osobie opisującej Żydów?*
 - *Czy sposób przedstawienia jest zindywidualizowany czy schematyczny?*
 - *Na czym polega indywidualizacja i schematyczność?*
 - *Czy Żydzi ukazani są jako Polacy, jako pełnoprawni obywatele?*
 - *Czy Żydzi chcą być zasymilowani, czy to Polacy chcą, by się asymilowali?*
 - *Jak ukazane są relacje między nimi? Jakim stereotypom dany fragment odpowiada?*
 - *Jaką rolę pełni konwencja literacka w prezentowaniu bohaterów? (zwłaszcza w przypadku „Lalki” — realizm krytyczny i „Ziemi obiecanej” — naturalizm).*
6. Podsumuj pracę zespołów; dla jej usprawnienia wykorzystaj wideo. Najlepiej przygotuj wcześniej jedną taśmę z nagranyimi fragmentami filmów, odpowiadającymi cytatom zamieszczonym w materiałach pomocniczych. Postępuj według schematu: wyświetlasz fragment filmu, który jest adaptacją tekstu opracowywanego przez uczniów, a następnie grupa referuje rezultaty swojej pracy — reszta klasy może dodać swoje komentarze.
7. Ukierunkuj pracę klasy, zadając dodatkowe pytania:
 - *Jakie typy postaci żydowskich można zidentyfikować na podstawie przywołanych dzieł? (dorobkiewicz, chasyd, grajek, chciwiec).*
 - *Czy jest to spojrzenie obiektywne?*
 - *Czy jest to wiarygodne źródło informacji o Żydach polskich?*
 - *Jakie potrzeby i jakie obawy kryją się za postawami Polaków i Żydów?*
 - *Z jakimi sądanymi zaprezentowanymi w literaturze zgodzilibyście się, jakie was śmiesz, oburzają?*

Zakończenie

8. Rozdaj uczniom kopie z fragmentem wypowiedzi laureata literackiej nagrody Nobla 2002 roku Imre Kertesza. Zadaj pytanie o granice odpowiedzialności za kreowanie czyjegoś wizerunku.
9. Jako zadanie domowe możesz zlecić uczniom następujące prace do wyboru:
 - opracowanie słowniczka wyjaśniającego słowa, które pojawiły się na lekcji i które są związane z tematyką żydowską;
 - w formie krótkiej, dobrze argumentowanej refleksji (500 słów):
 - a) ustosunkuj się do wypowiedzi Szumana i starego Szlangbauma na temat Polaków,
 - b) odwołując się do tekstu Imre Kertesza, przedstaw własne przemyślenia na temat zależności pomiędzy „byciem człowiekiem” a „byciem przedstawicielem określonego narodu” — co jest według ciebie ważniejsze?

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Homel**

1. Jak się pan miewa, panie Pfeifer?
Bo mnie się jakoś nie chce żyć.
Wszystko się stało kiepskim żartem
I nie ma komu spodni szyć.
Przepraszam, że do pana piszę,
Lecz tylko pański adres mam...
A w piersi czuję taką ciszę,
Bo serce zostawiłem tam.

2. Gdzie jest mój Homel, kochany Homel
Gdzie księżyc się na dachach kładł.
Ja o nim nigdy nie zapomnę,
Choć znam już prawie cały świat.
Gdzie jest mój Homel, kochany Homel
Gdzie płynął Soż i pachniał bez,
Miasteczko, które było domem,
A dziś wspomnieniem tylko jest.

3. Jak rosna Lejbuś i Różyczka?
Te pańskie dzieci, istny cud...
Ja, gdybym miał o sobie pisać
To zużyłbym papieru pud.
Czy pan nic nie wie o Feniusi?
Czy Szacman wziął za żonę ją?
Ach, panie Pfeifer, jak mnie kusi
By znowu pobiec pod jej dom.

4. Gdzie jest mój Homel, kochany Homel
Stracony przez historii żart
Ja o nim nigdy nie zapomnę,
Choć znam już prawie cały świat.
Gdzie jest mój Homel, kochany Homel
Gdzie płynął Soż i pachniał bez,
Miasteczko, które było domem,
A dziś wspomnieniem tylko jest.

5. Straciłem wszystko po kolei...
(Tu łza wymknęła się spod rzęs)
Bez obstalunków i nadziei
Życie straciło dla mnie sens.
Niech jeszcze takie mam życzenie:
Klub chałupników, wspomnij mnie
I bezgraniczne pozdrowienie
Do pana, panie Pfeifer ślę.

6. Gdzie jest mój Homel, kochany Homel
Stracony przez historii żart
Ja o nim nigdy nie zapomnę,
Choć znam już prawie cały świat.
Gdzie jest mój Homel, kochany Homel
Gdzie płynął Soż i pachniał bez,
Miasteczko, które było domem,
A dziś wspomnieniem tylko jest.

*Słowa: Ewa Kuryło
Muzyka: Andrzej Zarycki
Wykonanie: Tadeusz Kwinta*

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Pan Tadeusz**Księga VII „Rada”**

Szmer wzmagął się; wtem Jankiel posłuchania prosił,
 Na ławę wskoczył, stanął i nad głowy wznosił
 Brodę jak wiechę, co mu aż do pasa wisi;
 Prawą ręką zdjął z wolna z głowy kołpak lisi,
 Lewą ręką jarmułkę zruszoną poprawił,
 Potem lewice za pas zatknął i tak prawił,
 Kołpakiem lisim w klej kłaniając się nisko:

„Nu, Panowie Dobrzyńscy, ja sobie żydzisko;
 Mnie Sędzia ni brat, ni swat; szanuję Sopliców
 Jak panów bardzo dobrych i moich dziedziców;
 Szanuję też Dobrzyńskich Bartków i Maciejów
 Jako dobrych sąsiadów, panów dobrodziejów;
 A mówię tak: jeżeli Państwo chcą gwałt zrobić
 Sędziemu, to bardzo źle, możecie się pobić,
 Zabić — a asesory? a sprawnik? a turma?
 Bo w wiosce u Soplicy jest żołnierzy hurma,
 Wszystko jegry! Asesor w domu; tylko świśnie,
 Tak wraz przymaszerują, stoją tak umyślnie.
 A co będzie? A jeśli czekacie Francuza,
 To Francuz jest daleko jeszcze, droga duża.
 Ja Żyd, o wojnach nie wiem, a byłem z Bielicy
 I widziałem tam żydków od samej granicy;
 Słysząc, że Francuz stoi nad rzeką Łososną,
 A wojna jeśli będzie, to chyba aż wiosną.
 Nu, mówię tak: czekajcie; wszak dwór Soplicowa
 Nie budka kramna, co się rozbierze, w wóz schowa
 I pojedzie: dwór jak stał, do wiosny stać będzie;
 A pan Sędzia to nie jest żydek na arendzie,
 Nie uciecze, to jego można znaleźć wiosną;
 A teraz rozejdźcie się, a nie gadać głośno
 O tym, co było, bo to gadać, to daremno!
 A czyja łaska Panów Szlachty, proszę ze mną.
 Moja Siora powiła małego Jankielka,
 Ja dziś traktuję wszystkich, a muzyka wielka!
 Każę przynieść kozice, basetłę, dwie skrzypiec,
 A pan Maciek Dobrodziej lubi stary lipiec
 I nowego mazurka; mam nowe mazurki,
 A wyuczyłem śpiewać fein moje bachurki”.

Wymowa lubianego powszechnie Jankiela
 trafiała do serc; powstał krzyk, okłask wesela,
 Szmer przyzwolenia nawet za domem się szerzył,
 Gdy Gerwazy w Jankiela Scyzorykiem zmierzył.
 Żyd skoczył, wpadł w tłum; Klucznik wołał: „Precz stąd Żydzie!
 Nie tkaj palców między drzwi, nie o ciebie idzie!”

Księga XII „Kochajmy się”

Muzyk, jakby sam swojej dziwił się piosence,
 Upuścił drążki z palców, podniósł w górę ręce,
 Czapka lisia spadła mu z głowy na ramiona,
 Powiewała poważnie broda podniesiona,
 Na jagodach miał kręgi dziwnego rumieńca,
 We wzroku, ducha pełnym, błyszczał żar młodzieńca,
 Aż gdy na Dąbrowskiego starzec oczy zwrócił,
 Zakrył rękami, spod rąk łez potok się rzucił:
 „Jenerale, rzekł, Ciebie długo Litwa nasza
 Czekala — długo, jak my Żydzi Mesyjasza,
 Ciebie prorokowali dawno między ludem
 Śpiewaki, Ciebie niebo obwieściło cudem,
 Żyj i wojuj, o, Ty nasz!...” Mówiąc ciągle szlochał,
 Żyd poczciwy Ojczyznę jako Polak kochał!
 Dąbrowski mu podawał rękę i dziękował,
 On, czapkę zdjęwszy, wodza rękę ucałował.

Adam Mickiewicz

Pan Tadeusz, Wyd. Siedmioróg, Wrocław 1999**MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3****Lalka**

(stary Szlangbaum)

— U nas, panie, niby u Żydów, jak się młodzi zejda, to oni nie zajmują się, jak u państwo, tańcami, komplementami, ubiorami, głupstwami, ale oni albo robią rachunki, albo oglądają uczone książki, jeden przed drugim zdaje egzamin albo rozwiązują sobie szarady, rebusy, szachowe zadanie. U nas ciągle jest zajęty rozum i dlatego Żydzi mają rozum, i dlatego, niech się szanowny pan nie obrazi, oni cały świat zawojują. U państwo wszystko się robi przez te sercowe gorączkę i przez wojne, a u nas tylko przez mądrość i cierpliwość.

— (...) Ja panu dam licytanta, co on za piętnaście rubelków podbije cenę domu. Bardzo porządny pan, katolik, tylko jemu nie można dawać wadium do ręki... Ja panu dam jeszcze jakie dystyngowane dame, co także za dziesięć rubelków będzie podbijać... Ja mogę dać jeszcze z pare Żydki, po pięć rubelków... Zrobi się taka licytacja, co pan może zapłacić za ten dom choćby sto pięćdziesiąt tysięcy i nikt nie zmiarkuje, jaki jest interes...

— Wciąż mówią — odezwałem się [I. Rzecki — A.W.] — że sprzedajesz sklep.

— Już go prawie sprzedałem — odparł Wokulski.

— Żydom?...

— (...) A komuż go sprzedam?... — spytał. — Czy tym, którzy nie kupią sklepu, gdyż mają pieniądze, czy tym, którzy by go dlatego tylko kupili, że nie mają pieniędzy? Sklep wart ze sto dwadzieścia tysięcy rubli, mam je rzucić w błoto?

— Strasznie ci Żydzi wypierają nas...

— Skąd?... Z tych pozycyj, których nie zajmujemy albo do zajmowania których sami ich zmuszamy, pchamy ich, błagamy, aby je zajęli. Mego sklepu nie kupi żaden z naszych panów, ale każdy da pieniądze Żydowi, aby on go kupił i... płacił dobre procenta od wziętego kapitału. (...) W antyżydowskich prześladowaniach zginęły najszlachetniejsze jednostki,

a zostały tylko takie, które mogły uchronić się od zagłady. I oto jakich mamy dziś Żydów: wytrwałych, cierpliwych, podstępnych, solidarnych, sprytnych i po mistrzowsku władających jedyną bronią, jaka im pozostała — pieniędzmi. Tępiąc wszystko, co lepsze, zrobiliśmy dobór sztuczny i wypielęgnowaliśmy najgorszych.

— (...) Dałbym gardło, że już w tej chwili Szlangbaum kopie pod tobą doły w owej spółce, i jestem pewny, że się tam wkręci, bo jakżeby polska szlachta mogła obejść się bez Żyda... [dr Szuman do Wokulskiego — A.W.]

— Widzę, że nie lubisz Szlangbauma?

— Owszem, nawet podziwiam go, chciałbym naśladować, ale nie potrafię! A właśnie teraz zaczyna się we mnie budzić instynkt przodków: skłonność do geszefciarstwa... O naturo! jakżebym chciał mieć z milion rubli, ażby zrobić drugi milion, trzeci... i stać się młodszym bratem Rotszylda (...). Ale to wielka rasa: oni świat zdobędą, i nawet nie rozumem, tylko szachrajstwem i bezczelnością.

— (...) Wiem, co mówi się o Żydach w warsztatach, szynkach, sklepach, nawet w gazetach... I jestem pewny, że lada rok wybuchnie nowe prześladowanie, z którego moi bracia w Izraelu wyjdą jeszcze mędrsi, jeszcze silniejsi i jeszcze solidarniejsi... A jak oni wam kiedyś zapłacą!... Szelmy spod ciemnej gwiazdy, ale muszą uznać ich geniusz i nie mogą wyprzeć się sympatii. (...) Jesteś złamany, i to złamany przez swoich... (...) Kariera twoja skończona [dr Szuman — A.W.]

Wokulski spuścił głowę na piersi.

— Pomyśl zresztą — ciągnął Szuman — kto dziś jest przy tobie?... Ja, Żyd, tak pogardzony i tak skrzywdzony jak ty... I przez tych samych ludzi... przez wielkich panów... (...) Bryzgali nam w oczy swoją wielkością, reklamowali swoje cnoty, kazali nam mieć ich ideały... A dziś, powiedz sam: co warte są te ideały i cnoty, gdzie ich wielkość, która musiała czerpać z twojej kieszeni?... Rok tylko żyłeś z nimi, niby na równej stopie, i co z ciebie zrobili?... Więc pomyśl, co musieli zrobić z nami, których gnietli i kopali przez całe wieki?... I dlatego radzę ci: połącz się z Żydami. Zdublujesz majątek i jak mówi Stary Testament, zobaczysz nieprzyjacioły twoje u podnóżka nóg twoich... Za firmę i dobre słowo oddamy ci Łęckich, Starskiego i nawet kogo na przykładkę...(...)

— A jak zagryziecie owych wielkich panów, to co?...

— Z konieczności połączymy się z waszym ludem, będziemy jego inteligencją, której dziś nie posiada... Nauczmy go naszej filozofii, naszej polityki, naszej ekonomii i z pewnością lepiej wyjdzie na nas aniżeli na swoich dotychczasowych przewodnikach... Przewodnikach!... — dodał ze śmiechem.

Bolesław Prus

Lalka, Wydawnictwo MEA, Katowice 2000, t. II, s. 207, 320–321

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4

Ziemia obiecana

— Kochasz mnie, Mieć... Moryc?

Poprawia się szybko i chciałaby cofnąć to pytanie, ale Moryc odpowiada ze wzruszeniem:

— Nie umiem ci tego powiedzieć, Mela! Ty wiesz, ja jestem kupiec, ja nie potrafię określić ładnie tego, co czuję, ale jak cię widzę, Mela, to mi tak dobrze, że już niczego nie pragnę, że nawet zapominam o interesach. (...) Mela, czy chcesz zostać moją żoną? — powtórzył znowu, zmieszany jej milczeniem.

Oprzytomniała zupełnie, stanęła i powiedziała szybko, bez namysłu:
 — Dobrze. Pójdę za ciebie. Umów się z ojcem o wszystko. Dobrze Moryc, zostanę twoją żoną. (...)
 Nie chciała więcej mówić, a on tak był uradowany zrobieniem interesu, że nie zauważył nawet jej dziwnego zachowania się i pobiegł do papy Grünspana, aby jak najprędzej ustalić cyfrę posagową. (...)
 Moryc był tak uradowany, że Franciszkowi, który palto podawał, dał całe dziesięć kopiejek i dorożką pojechał do Borowieckiego fabryki.
 — Powinszuj mi, żenię się z Melą Grünspan — zawołał, wpadając do kantoru.
 — I to pieniądz niezły — rzekł Karol podnosząc głowę znad papierów.
 — To pieniądz gruby — poprawił Moryc.

Władysław Stanisław Reymont
Ziemia obiecana, Wyd. 86 Press, Łódź 1991, s. 325–326

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 5

Austeria

(tańczący chasydzi w gospodzie starego Taga)

— Dosyć! Dosyć! — Młodzieniec z puszką na twarzy zamiast zarostu wywijął w powietrzu ręką. — Kto jak kto, może inni tak, ale ja nie jestem psalmowy Żyd. Ja nie jestem do pracy ręcznej i my wszyscy tutaj nie jesteśmy woziwody. My mamy własne pieśni. (...) Młodzieniec z puszką na twarzy zamiast zarostu zaczął:

— Gdzie mieszka Bóg

Kto wie

Gdzie mieszka Bóg

Ja wiem (...)

wtórowała mu reszta chasydów.

Stary Tag patrzył pod stół. Śpiewający już klaskali. Śpiewający odrywali już stopy od ziemi.

Stary Tag załamał ręce.

— Moi kochani, moi drodzy! — zawołał. — Dzisiejszy dzień można przyrównać do dnia, w którym zburzono świątynię. Czy w taki dzień można śpiewać? W taki dzień nie wolno śpiewać. Czy nie należy lamentować jak Jeremiasz nad Jerozolimą? Czy można w taki dzień klaskać? Czy można broń Boże, tańczyć?

(rozmowa Żyda — starego Taga i księdza)

— (...) Ale i ona też, po tym jak wyszła za męża, umarła błogosławionej pamięci.

— Błogosławionej? Czyż przed śmiercią się nie wychrzciała?

Stary Tag milczał.

— Tak. Tak. Wybacz mi. Gładka panna była. Panie świeć nad jej duszą. Zapraszała na wesele. Pamiętam. A ja do niej, panie: Ta, Maryjo, daj spokój! Ksiądz na żydowskim weselu! Młody jeszcze byłem. (...)

— Może... Już mi się wszystko płacze.

— Ksiądz tak tu stoi... Może by ksiądz usiadł?

— Nie mam czasu na siedzenie. Przyjechałem ciebie zabrać. Rozumiesz? Razem z synową i wnuczką.

— Co się stało? Czy jest jakieś niebezpieczeństwo? (...)

- To znaczy, że nam będą Żydków bić.
- Kto będzie bił? I za co?
- Wiesz, gdzie jest ruski sklep „Narodna Torhowla”? Tam urządził się komendant rosyjski. Nie wiem, może nawet generał. U wejścia stoją dwaj żołnierze z bagnietami do góry. Mnie nie wezwali, ale proboszcza i grekokatolickiego też, poza tym starostę, burmistrza pana Tralkę, ale rabina miejskiego też nie wezwali. Co to znaczy? Teraz już rozumiesz?
- Dokąd ksiądz chce nas zabrać?
- Do siebie.
- Czy już naprawdę jest aż tak niedobrze?
- Powiedziałem już raz: w mieście jest zawierucha.
- Od razu tak sobie pomyślałem. Jak sam ksiądz do mnie teraz przychodzi, to coś musiało się stać.

Przytykają dłonie do ucha raz lewego, raz prawego. Gwałtownie przechylają głowę raz na lewo, raz na prawo. Przytykają palcami w powietrzu, zagarniają poły chałatów i kapot. Wyrzucają raz lewą nogę, raz prawą nogę. Suną powoli naprzód z zamkniętymi oczami i wystającymi brodami. Cmokają i mlaszczą językiem. Śpiewają cicho przez nos.

To tacy dzicy ludzie? Co my szewcy mamy z nimi wspólnego? My idziemy naprzód z całym światem, jednoczymy się, walczymy o równość wszystkich ludzi, żeby nie było różnicy między bogaczem i biednym, w mieście nawet był strajk krawców, którym kierował Szymon. (...) Naszym hasłem, hasłem prawdziwych socjalistów, jest „Leben und Leben lassen”, „solidarność i jedność!” [refleksje Taga — A.W.]

Szli sznurem, podnosząc tylko jedną nogę zgiętą w kolanie.

Ten jeden z jednym ramieniem wyższym prowadzi. Ma woreczki pod oczami, fioletowe jak śliwki. I ceglaste placki na policzkach. On jeden ma otwarte oczy. Kręci sznurem ludzi raz na lewo, raz w prawo. Tańczy coraz szybciej i pociąga za sobą pozostałych. Przechodzili obok niego przyciśniętego do drzwi. Nie widzieli go.

Julian Strykowski

Austeria, Czytelnik, Warszawa 1966, s. 122–123, 141–142, 145–146

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 6

Imre Kertész, *Pisarz bez losu*

Tekst wystąpienia wygłoszonego 15 listopada 2001 r. w Hanowerze

tłum. Justyny Goszczyńskiej

Wszyscy znamy powiedzenie Monteskiusza: „Najpierw jestem człowiekiem, dopiero potem Francuzem”. Rasiści — ponieważ antysemityzm po Oświęcimiu nie jest już tylko antysemityzmem — chcą ode mnie, żebym był przede wszystkim Żydem, żebym nie mógł już być człowiekiem. W pierwszej chwili, w zaskoczeniu, zaczynamy szukać jakichś argumentów na swoją obronę i łapiemy się na tym, że zaczynamy mówić i myśleć w zupełnie prymitywny sposób, gdyż to, przed czym zmuszeni jesteśmy się bronić, jest przede wszystkim prymitywne.

Jeśli wrzucają nas do klatki z dzikimi zwierzętami, musimy walczyć jak dzikie zwierzęta. Pospolity sposób myślenia, któremu się sprzeciwiamy, prowadzi do tego, że w końcu sami o sobie zaczynamy myśleć w ten sposób, co więcej, myślimy nie jak o sobie, ale jak o kimś

innym; ten proces wypacza więc naszą osobowość. Najboleśniejszy sposób obrony takiej wypaczonej osobowości jest powszechnie znany — usiłuje ona dowieść nieludzkim ideologom swego człowieczeństwa. Jest w tym pewien żalony i budzący współczucie pierwiastek, bowiem to oni właśnie usiłują ją tego człowieczeństwa pozbawić. Problem w tym, że jeśli człowiek już raz przyjął kategorie rasistów — stał się Żydem, a Żyd, jak już zostało wspomniane, nie może być człowiekiem. Tak więc im bardziej stara się udowodnić, że nim jest, tym bardziej staje się godny pożałowania i tym mniej jest ludzki.

„LATA WIATR SKRZYDLATY” — DZIEŃ BIAŁORUSKI W NASZEJ KLASIE

Jest to propozycja zajęć dla najmłodszych uczniów, podczas których mogą poznać twórczość białoruskiego poety, mieszkającego w Polsce.

Poziom kształcenia: nauczanie zintegrowane

Cele zajęć: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wiedzieć, że w Polsce mieszkają Białorusini,
- znać wybrane wiersze białoruskiego poety Wiktora Szweda,
- umieć zaśpiewać piosenkę w języku białoruskim,
- znać białoruską wyliczankę.

Materiały pomocnicze: nr 1: Wiersze W. Szweda
nr 2: Słowa i nuty piosenki *Kotek*

Środki dydaktyczne: mapa Polski, arkusze szarego papieru, flamastry, kolorowy papier, nożyce, klej

Czas trwania lekcji: 3 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zaproponuj uczniom zabawę w kotka i myszkę. Przedstaw dzieciom białoruską wyliczankę, która pomoże wybrać te postacie:

Tut, na łaucy dzieci sieli,	Tu na ławce siadły dzieci
Tut warony palacieli,	Tutaj wrona do nich leci
Tut prysieli ła warot.	Tu przysiadły obok bramy
Heta myszka, heta kot.	Oto myszkę, kotka mamy.

W razie potrzeby wyjaśnij uczniom znaczenie poszczególnych słów (tłumaczenie wyliczanki nie jest wyjaśnieniem kolejnych słów, a wolnym przekładem, oddaje jej sens, zachowuje rymy i rytm). Kontynuuj zabawę, wykorzystując wyliczankę.

Rozwinięcie

2. Powiedz, że w Polsce mieszkają nie tylko Polacy, ale również wiele osób innej narodowości i warto wiedzieć, że np. w województwie podlaskim mieszka sporo Białorusinów. Pokaż na mapie to województwo i poproś uczniów o odczytanie z mapy nazw największych miast (Białystok, Bielsk Podlaski, Hajnówka, Siemiatycze, Sokółka). Wyjaśnij, że w tym regionie są szkoły podstawowe, gimnazja i licea, w których dzieci uczą się języka białoruskiego.

3. Powiedz uczniom, że znasz bardzo ładne białoruskie wiersze dla dzieci, które chcesz im przedstawić. Zapytaj uczniów:
 - *Jakie są wasze ulubione wiersze?*
 - *Jakich znacie poetów — autorów wierszy dla dzieci?*
 Powiedz, że białoruskie dzieci mieszkające w Polsce czytają wiersze również w swoim języku, najczęściej są to wiersze białostockiego poety Wiktora Szweda, który urodził się w 1925 roku we wsi Morze koło Hajnówki. Pisze wiersze dla dorosłych i dzieci, wiele z nich zadedykował swojej córeczce Natalce. Do kilkudziesięciu z nich napisano muzykę. Odczytaj kilka wybranych wierszy (*materiał pomocniczy nr 1*).
4. Przeprowadź z uczniami rozmowę na temat wysłuchanych wierszy, możesz zadać pytania:
 - *Który wiersz podobał się wam najbardziej?*
 - *Kim są bohaterowie tych wierszy?*
 - *O czym myślą, jakie mają problemy?*
 - *Co na podstawie tych wierszy można powiedzieć o białoruskich dzieciach?*
 Pytania dotyczące analizy wierszy dostosuj do wiedzy i umiejętności swoich uczniów.
5. Zaproponuj uczniom naukę piosenki do słów W. Szweda *Kotek* (*materiał pomocniczy nr 2*). Omów z uczniami treść piosenki. Poproś ich o przedstawienie za pomocą gestów treści piosenki.
6. Podziel uczniów na czteroosobowe grupy. Rozdaj im arkusze szarego papieru, kolorowe papiery, flamastry, nożyce i klej. Wyjaśnij, że zadaniem każdej grupy będzie wykonanie komiksów związanych z piosenką.

Zakończenie
7. Po skończonej pracy poproś uczniów o prezentację komiksów. Zajęcia można zakończyć wspólnym śpiewaniem piosenki *Kotek* i przypomnieniem wyliczanki.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Wiersze Wiktora Szweda

Śliwki na gruszy?

— Co jesz po kryjomu,
Siedząc na tej gruszy?
— Śliwki jem, wiadomo —
Odburknął Januszek.
— Na gruszy narwałeś
Śliwek, ty niecnoto?
— Śliwki babcia dała,
Jem, gdzie mam ochotę.

JADĄ WOZY KOLOROWE, CZYLI O BEZDROŻACH LOSÓW POLSKICH ROMÓW

W języku polskim od dawna funkcjonują powiedzenia, w których występuje słowo *Cygan*. Kim jest *Cygan*, wiedzą wszyscy, nawet ci, którzy go na oczy nie widzieli. Znamy „cygańskie życie”, śpiewamy „cygańskie ballady”, wierzymy lub nie w „cygańskie wróżby”. Natomiast termin *Rom* określający *Cygana* nie jest powszechnie znany. W naszej publikacji obie nazwy używane są wymiennie.

Lekcja, podczas której uczniowie poznają fakty dotyczące życia *Cyganów*, pozwoli na ich lepsze poznanie i przełamanie niechęci, jaką wciąż są otaczani.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: język polski, godzina wychowawcza, wiedza o społeczeństwie

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać podstawowe fakty z historii polskich *Cyganów*,
- wiedzieć, jakimi zasadami kierują się *Cyganie* w swoim postępowaniu,
- znać symbolikę flagi cygańskiej,
- rozumieć, dlaczego *Cyganie* żyją w inny sposób niż pozostałe mniejszości.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Zadania dla zespołów*

Środki dydaktyczne: nagranie z muzyką romską, arkusze papieru format A3, kredki, markery; fotografie przedstawiające *Cyganów*

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przywitaj uczniów i zaproponuj im posłuchanie przez kilka minut muzyki. Zapytaj, czy wiedzą, jakiej narodowości są twórcy tej muzyki. Zapytaj też, co wiedzą na temat *Cyganów*. Czy spotkali się i w jakich okolicznościach z przedstawicielami tej mniejszości narodowej? Powiedz, że *Cyganie* są narodem, który nie posiada własnego państwa. Obecnie najwięcej *Romów* mieszka w Rumunii, na Węgrzech i Słowacji. Przedstawiciele *Cyganów* zamieszkują w różnych krajach na całym świecie, różnią się nieco od siebie, ale pewne elementy w ich sposobie życia są wspólne. W Polsce *Cyganie* mieszkają od wieków. *Cygańska* kultura jest bardzo ciekawa, warto ją lepiej poznać, bo dokoła niej krąży wiele mitów, które są przyczyną uprzedzeń wobec *cygańskiej* społeczności. A przecież tak jak w każdej innej społeczności, i wśród *Cyganów* są ludzie bardzo różni. Teraz podaj temat lekcji i wyjaśnij jej cele.

Rozwinięcie

2. Podziel klasę na cztery grupy. Przy podziale uwzględnij umiejętności i zainteresowania uczniów. Każda grupa po zapoznaniu się z przydzieloną częścią *materiału pomocniczego nr 1* przygotowuje jego prezentację. Pozwól uczniom rozwinąć wyobraźnię, zachęć do atrakcyjnej formy przedstawienia podawanych informacji.

Zakończenie

3. Zapytaj, które informacje były dla nich najciekawsze. Czego jeszcze chcieliby dowiedzieć się o życiu Romów? Zachęć uczniów do realizacji projektów, które przybliżyłyby nie tylko im, ale i całemu środowisku lokalnemu obraz tej mniejszości narodowej. Zaproponuj giełdę pomysłów na tematy takich projektów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Zadania dla zespołów****Zespół I Kronikarze dawnych dziejów**

Po przeczytaniu tekstu narysujcie komiks, przedstawiający najważniejsze fakty z najdawniejszych dziejów polskich Cyganów.

Cyganie — Romowie są znani na ziemiach polskich od sześciu stuleci.

Przybyli do Polski najprawdopodobniej na początku XV wieku z południowego Wschodu, choć dokładnie nie wiadomo skąd. Pierwsze świadectwo obecności Romów w Polsce pochodzi z 1401 r. Ich język wskazuje na indyjskie pochodzenie. Pozostałe elementy kulturowej osobowości przejęli w Bizancjum lub już w Europie. Początkowo ci egzotyczni przybysze, uprawiający kowalstwo i wróżbiarstwo, cieszyli się poparciem władz i wzbudzali u miejscowej ludności duży respekt. Wierzono, że odbywają oni pokutną pielgrzymkę za odstępstwo od wiary. Ponieważ pielgrzymka była w średniowieczu zajęciem godnym szacunku, wspomagano Cyganów pieniędzmi i jedzeniem. Stopniowo jednak przestawano wierzyć w pokutniczą misję Cyganów i ich sytuacja pogarszała się, bo lęk przed czarami i kradzieżą zamykał przed nimi drzwi wielu domostw. Coraz też częściej swe szalbierskie i wróżbiarskie sztuczki zamieniali na porządne profesje, które dawały środki utrzymania. W XVIII w. słynna była Akademia Smorgońska, w której Cyganie prowadzili szkołę tresury niedźwiedzi i małp. Przez długie lata „wolni ludzie gościńca” mogli swobodnie przemierzać Rzeczpospolitą. W Niemczech natomiast wydano edykty banicyjne, które odbierały im prawa obywatelskie i wysiedlano poza granice. Tych, którzy wracali, wieszano i palono na stosach. Wtedy nowe grupy Cyganów pojawiły się w Polsce. Wyzuci z praw, rabowali, urządzając wypadki z kryjówek w niedostępnych lasach i górskich jaskiniach. Z tego powodu, oprócz niechęci rodziła się też w polskich chłopach zazdrość, bo Cyganie byli ludem wolnym, nie przywiązanym, tak jak oni, do ziemi.

W tym właśnie można upatrywać przyczyn utrwalenia się cygańskiej tradycji wędrowania — gdyby prowadzili osiadły tryb życia, mogliby stać się tak jak nasi chłopci warstwą ciemniejszą, mogliby też mieć problemy z ucieczką w czasach szubienic i stosów. Pomimo pojawienia się uchwał banicyjnych dla Cyganów w 1565 i 1557 roku, Cyganie nadal przybywali do Polski. W 1578 roku Stefan Batory wydał ostrzejsze rozporządzenie, grożące represjami osobom tolerującym Cyganów w granicach swych ziem. Jednakże na Podlasiu Cyganie byli potrzebni, a nawet niezastąpieni jako rzemieślnicy. Ludność Podlasia zaczęła protestować.

W rezultacie wprowadzono nowe postanowienia sejmowe, łagodzące poprzednie restrykcyjne zapisy. Na Podlasiu, gdzie przepisy były najłżejsze, znaleźli schronienie liczni Cyganie.

W praktyce, chociaż ustaw banicyjnych nie cofnięto, powoli odeszły w zapomnienie. A po kilku latach, w 1652 r. kancelaria królewska wydała przywilej pierwszemu oficjalnemu naczelnikowi Cyganów, zatwierdzając go na stanowisku „rządcy Cyganów” w Koronie i na Litwie.

Opracowano na podstawie: J. Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Interpress, Warszawa 1989.

Zespół II Dokumentaliści dziejów współczesnych

Po przeczytaniu informacji z poniższego tekstu zastanówcie się nad konstrukcją filmu dokumentalnego, przedstawiającego losy Cyganów polskich od czasów powojennych do obecnych. Nazwijcie części, z których składałby się taki film. Na arkuszach papieru formatu A3 narysujcie symboliczne obrazy lub opiszcie istotne sytuacje, których nie należy pominąć w realizowanym przez was filmie.

W pierwszych latach po II wojnie światowej w Polsce było zaledwie 14 tysięcy Cyganów. Wielu przywędrowało do powojennej Polski z terenów niegdysiejszej Rzeczypospolitej, bo przecież Polska była ich ojczyzną. Starali się żyć jak dawniej, jeżdżąc kolorowymi wozami z miejsca na miejsce i trudniąc się tradycyjnymi zawodami. Jeszcze w latach sześćdziesiątych XX wieku wędrujący polscy Cyganie nizinni jeździli wozami mieszkalnymi — podobnymi do cyrkowych — krytymi dachem, wyposażonymi w okna, bogato zdobionymi w wielobarwne wzory, rzeźbione w drewnie gryfy i smoki. W tamtych czasach każdy Cygan miał konia, wóz, pierzyny i psa. Tabor, czyli kilka wozów z rodzinami, ruszały wiosną, zaraz po Wielkanocy. Cyganie jeździli od jarmarku do jarmarku, trudniąc się handlem, głównie końmi. Stacjonowali po lasach. W dużym lesie tabor zostawiał umówione znaki na postojach: kije brzoźowe, sosnowe, świerkowe. Była to informacja dla innych taborów, kto był tu przed nimi. Tabor spotykały się na weselach, sądach, swatach. Na zimę Cyganie odnajmowali pokoje i pomieszczenia dla koni po wsiach.

Jednak w Polsce, tak jak i w innych krajach należących do tzw. obozu socjalistycznego, postanowiono zakończyć cygańskie wędrówki i zmusić Cyganów do osiadłego trybu życia.

24 maja 1952 r. rząd PRL uchwalił: „Prezydium rad narodowych wszystkich szczebli rozwiną na terenach, gdzie przebywają Cyganie, szeroką akcję wychowawczego oddziaływania na ludność cygańską w kierunku porzucenia przez nią koczowniczego trybu życia i przejścia na tory produktywnego życia osiadłego. Ministrowie: oświaty, zdrowia, kultury i sztuki, pracy i opieki społecznej, gospodarki komunalnej, przemysłu drobnego i rzemiosła, rolnictwa oraz prezes Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego — ustalą niezbędne dla procesu produktywizacji szczegółowe potrzeby osiadłej i koczującej ludności cygańskiej oraz roztoczą stosowną opiekę nad tą ludnością każdy w swoim zakresie działania”.

Zaraz potem komendant główny Milicji Obywatelskiej zarządził akcję „C”.

W lasach odnaleziono 140 taborów. Do późnych lat siedemdziesiątych Cyganów rejestrowano na specjalnych kartach DPA-1. Odrębna sprawozdawczość obejmowała ich do połowy lat osiemdziesiątych.

Cyganie nie chcieli zmieniać swojego trybu życia, nie chcieli zapisywać swoich dzieci do szkół, podejmować stałej pracy. Władza walczyła z nimi na różne sposoby. Milicjanci zatrzymywali tabory, kontrolowali, usiłovali spisywać ludność cygańską. W 1964 roku wydano prawo, zakazujące Cyganom poruszania się taborami i rozbijania obozowisk.

Później stosunek władz do ludności cygańskiej w wielu krajach uległ zmianie.

W Europie Zachodniej stopniowo niwelowano dystans, jaki dzielił społeczność cygańską od niecygańskiej. Zaangażowane były kościoły, organizacje pozarządowe, szkoły, naukowcy. Dopiero na początku lat siedemdziesiątych powstała pierwsza międzynarodowa organizacja cygańska Romani Union (Związek Cyganów).

W różnych źródłach różnie podawana jest liczba Cyganów w Polsce, określa się ją na około od 25 do 50 tysięcy. Mieszkają na terenie całego kraju, głównie w miastach i miasteczkach.

Kultura cygańska stała się przez wieki częścią kultury polskiej. Od 1989 roku w Gorzowie Wielkopolskim odbywają się Międzynarodowe Spotkania Zespołów Cygańskich „Romane Dyvesa”. Od roku 1979 w Muzeum Okręgowym w Tarnowie istnieje jedyna na świecie stała wystawa poświęcona Cyganom, gromadząca pokaźne zbiory etnograficzne. Od 1991 r. działa Stowarzyszenie Romów w Polsce. Co roku w Gorzowie Wielkopolskim i Ciechanowie odbywają się festiwale zespołów cygańskich.

Zespół III Etnografowie

Podzielcie się na cztery zespoły, które ustnie zaprezentują różnice, jakie dzielą szczepy cygańskie zamieszkujące w Polsce.

Cygańskie szczepy

Społeczność Romów w Polsce określa się obecnie, według różnych szacunków, na 20 do 35 tysięcy. Cyganie mieszkający dzisiaj w Polsce dzielą się na cztery zasadnicze szczepy, różniące się dialektem, trybem życia, obyczajami.

Są to: osiadli Cyganie górscy — Bergitka Roma, i wędrujący do lat 70. a później przymusowo osiedlani: Cyganie nizinni — Polska Roma, Kelderasza, Lowari.

Cyganie wyżynni, zwani także Bergitka Roma, czyli górscy Cyganie zamieszkują najliczniej tereny Podkarpacia (okolice Limanowej, Nowego Sącza). Utrzymują się z pracy zarobkowej: kowalstwa, pracy na budowie, przy konserwacji dróg, utrzymywaniu zieleni miejskiej. Noszą nazwiska pochodzenia węgierskiego lub chłopsko-góralskie typu: Gabor, Szczerba, Siwak. Pomimo że od kilku pokoleń prowadzą osiadły tryb życia, nie zasymilowali się z otoczeniem i żenią się przeważnie między sobą. Tradycyjnie najubożsi, utrzymujący z nie-Cyganami najliczniejsze kontakty, są przez inne grupy Cyganów traktowani dość pogardliwie. Ostatnie lata sprzyjają jednak przełamywaniu wzajemnej niechęci i w Stowarzyszeniu Romów Polskich działają już wspólnie przedstawiciele Polska Roma i Bergitka Roma.

Polscy Cyganie nizinni, czyli Polska Roma — to do niedawna wędrowni mieszkańcy naszego kraju, od wielu pokoleń przebywający w Polsce, czujący się „tubylcami”; pozostałe szczepy traktują jako cudzoziemców. Noszą polskie nazwiska — przeważnie zakończone na -ski, takie jak: Kwiatkowski, Majewski, Pawłowski. Polska Roma dzieli się na wiele ugrupowań: Warmijaki, Jaglanki, Bosaki, Toñaki, Berńiki, Serwy i inne. To wynik podziału rodów, różnego czasu przybywania na tereny Polski, różnych stosunków międzycygańskich lub terytorialnego rozmieszczenia tych grup. Wszelkie spory, zatargi, konflikty Cyganie nizinni rozstrzygają we własnym gronie. Mężczyźni w większości nie uprawiają żadnego zawodu, a cały ciężar utrzymania rodziny spada na głowę kobiet, które zarabiają wróżeniem. Stosunki między Polska Roma a pozostałymi grupami cygańskimi w Polsce są nacechowane poczuciem odrębności, a nawet niechęcią.

Kelderasza — stanowią najbardziej dynamiczną, przedsiębiorczą grupę. Są wyjątkowo ruchliwi i nie wiążą swojego życia na stałe z jakimkolwiek krajem. Są bardziej zaradni i zaможniejsi od innych. Cyganki z tego szczepu zajmują się wrózeniem, a mężczyźni kotlarstwem, czasem handlują tekstyliami. Wśród Kelderaszy typowe nazwiska to, Kierpacz, Goman, Kwiek. Z rodu Kwieków wywodzą się wszyscy tzw. Królowie, uzurpujący sobie prawo do zwierzchnictwa nad pozostałymi grupami cygańskimi (oprócz Polska Roma).

Lowari — zajmują się obecnie pobielaniem miedzi oraz organizują zespoły pieśni i tańca. Ich nazwa szczepowa pochodzi od węgierskiego *lo*, czyli koń. Są bardziej obrotni niż inni i choć handel końmi chyli się ku upadkowi, Lowari wykorzystują swe zdolności handlując innymi towarami, zwłaszcza tekstyliami. Ich kobiety nadal zajmują się wróżbiarstwem. Lowari mieszkają wyłącznie w mieście, gdzie często grają w kapelach i występują w zespołach artystycznych.

Zespół IV Socjolodzy

Przeczytajcie poniższy tekst. Waszym zadaniem będzie wyjaśnienie pozostałym zespołom przyczyn, które sprawiają, że Cyganie nie cieszą się sympatią niecygańskich społeczności. Wypiszcie te przyczyny w postaci punktów na dużym arkuszu papieru. Ułatwi to prezentację informacji, jakie macie przekazać.

Cyganie są zbiorowością, która całkowicie zachowała swoją odrębność. Nie wtopili się w niecygańskie otoczenie, bo najważniejszymi wartościami cygańskiego etosu do dziś są mocne więzi wewnętrzne, spójność rodowa i grupowa. Zawsze kontakt z rodziną, grupą, innymi Cyganami był dla nich ważniejszy niż przywiązanie do państwa. Szczepy cygańskie dzielą się na rody, ale niezależnie od tego występuje podział na jednostki organizacyjne, skupiające od kilku do kilkunastu rodzin. Dawniej jednostką taką był tabor, dziś podstawą skupiska jest miejsce zamieszkania, oparte dodatkowo na pokrewieństwie. Władzę w takich skupiskach pełnią „starsi”, „wojewodowie”, „sołtysi” i „wójtowie”. Dbając o swoją pozycję, czuwają, aby Cyganie nie rozproszyli się i nie podlegli asymilacji.

Chociaż tylko część Cyganów wędruje lub do niedawna wędrowała, granice państwowe są dla nich przeszkodą, prowadząc życie osiadłe są obok, nie wewnątrz społeczności niecygańskiej. Swoją świat, swoje normy przedkładają ponad te, którymi kieruje się niecygańskie otoczenie. To zawsze czyniło z Cyganów społeczność, która budzi mieszane uczucia — ciekawość, ale i lęk, a to sprzyja stereotypowemu postrzeganiu Cyganów. Obarcza się ich winą za rozmaite przewinienia, począwszy od nieuczciwego życia i kradzieże, kończąc na niemoralnym prowadzeniu się. Traktowani jako zbędny balast dla miejscowej ludności i zagrożenie dla jej dobrobytu, często stają się obiektem prześladowań i różnych form represji administracyjnych.

Zespół V Kreatorzy mody

Przygotowujecie rewelacyjną kolekcję mody na nowy sezon. Otrzymaliście polecenie od szefa, aby nawiązywała ona do strojów cygańskich. Opracujcie projekty, czerpiąc inspiracje z fotografii i informacji podanych w poniższym tekście.

Ubiór cygański, ale wyłącznie kobiecy, zachował pewne charakterystyczne elementy do dziś. Są to: długa, fałdzista spódnica, kwiecista chusta przewieszona przez jedno ramię i mnóstwo ozdób, takich jak bransolety, łańcuszki, duże i ciężkie kolczyki. Cyganki lubują się

w jaskrawych barwach i świecidłach. Swoje ubrania często ozdabiają cekinami — płaskimi, błyszczącymi kolorowo blaszkami. Lubią również ostry makijaż, zwłaszcza mocno czerwone usta. Noszą długie włosy, często splecione w warkocze. Mężczyzn nie obowiązuje już żaden kanon, ubierają się jak nie-Cyganie. Lubią natomiast zdobić swoje ciało tatuażami.

Zespół VI Restauratorzy

Macie wkrótce otworzyć restaurację stylizowaną na cygańską. Na podstawie niżej podanych informacji opracujcie atrakcyjną kartę z daniami podawanymi w waszej restauracji.

W kuchni cygańskiej zabronione jest jedzenie mięsa z psa i konia. Głównym przysmakiem jest kura (był to kiedyś główny łup Cyganów chodzących po wsi z wróżbą) i rosół. Cyganie w plenerze potrafią świetnie przyrządzić kurę pieczoną w glinie. Dawniej w ten sposób pieczono również gęsi i jeże. Typowo cygańskimi potrawami są też zupa z pokrzyw i kwaśny barszcz z wiśni. Cyganie lubią pić piwo, wódkę i wino. Gotowaniem zajmują się tylko kobiety, ale nie siadają do stołu wraz z mężczyznami — posilają się, gdy oni już skończą jeść.

Zespół VII Etycy

Po przeczytaniu tekstu przedstawcie podstawowe zasady, jakimi kierują się Cyganie. Wyjaśnijcie również innym, dlaczego Cyganie nie uważają okradzenia nie-Cyganów za czyn podlegający karze. Spróbujcie podać przykłady innych grup podobnie postępujących.

Cyganie od wieków hołdują niepisanemu kodeksowi zakazów obyczajowych, zwanemu romanipen. Jeśli niecygańskie prawo sprzeczne jest z ich zwyczajami, to je po prostu ignorują. Romanipen jest utrwalonym przez tradycję zbiorem wzorców zachowań. Normy zwyczajowe, które składają się na romanipen to: gościnność i oddawanie szacunku należącym do wspólnoty, oddawanie czci starszym, mówienie prawdy wobec „swoich”, przestrzeganie w sposób rygorystyczny zespołu norm obwarowanych skalaniem, czyli shańbieniem. Normy te to zakazy podzielone na dwie kategorie: wielkich i małych skalań. Skalanie to stan dotkliwy — hańba. Nie wolno jeść i pić wśród swoich, nie wolno bywać w ich mieszkaniach. Ze skalaniem nawet rodzona matka nie usiądzie przy stole. Ważne spory rozstrzyga zwierzchnik, nazywany Siero Rom (Cygan Głowa) albo Baro Siero (Wielka Głowa). On wyznacza sposób i czas oczyszczenia. Nie jest on jednak dyktatorem ani królem. Musi liczyć się z opinią dostojnych starców, wielkich rodów. A wieści wśród Cyganów rozchodzą się bardzo szybko.

Cyganie wierzą w boską sprawiedliwość. Tego, kto przysięga krzywo przed boskim majestatem, spotka kara. Zgodnie ze świętym obyczajem Romów przysięgę złożyć trzeba przed Bogiem, Kościołem, radą starszych.

Cyganie oceniają siebie i innych poprzez własne wzorce kulturowe. Jeśli coś nie przystaje do ich wzorów i wartości, jest przez nich postrzegane jako negatywne i odrzucane.

Zespół VIII Plastycy

Przeczytajcie podane niżej informacje i na ich podstawie narysujcie cygańską flagę. Ułóżcie też melodię do pierwszych słów cygańskiego hymnu i odśpiewajcie ją w oryginale przed resztą klasy.

Cyganie mają swój hymn i flagę. Flaga przedstawia czerwone koło od wozu (symbol wędrowności nawiązujący do symboliki flagi Indii) na tle poziomych pasów — niebieskiego (oznaczającego niebo) i zielonego (symbolizującego ziemię). Romski hymn powstał z muzycznego opracowania starej taborowej pieśni. Oto jej fragment:

Dzielem, dzielem, lungone dromenca

Meladiom bachtele rromenca

*(Wędrowaliśmy długimi drogami,
spotkaliśmy szczęśliwych Cyganów).*

„ZIEMIO MOJA — JESTEM CÓRKĄ TWOJĄ...” — O CZYM OPOWIADAJĄ CYGANIE

Cyganie, inaczej Romowie, żyją wśród nas, jednak niewiele wiemy na temat ich kultury. Romowie do niedawna nie posługiwali się językiem pisany. Osobliwością cygańskiej kultury jest poezja. Oprócz utworów współczesnej poetki Bronisławy Wajs — Papuszy, inne utwory poetyckie mają charakter pieśni. Stara pieśń zamiera, a nowa pod wpływem naporu kultury masowej rodzi się dzisiaj rzadko. Pieśni tradycyjne, które w większości nie zostały spisane, żyją tylko w śpiewie i są ustnie przekazywane z pokolenia na pokolenie. Stąd też mało są znane polskiemu odbiorcy. Dzięki tłumaczeniom nielicznych utworów literatury cygańskiej na język polski mamy możliwość zaznajomienia się choć z kilkoma. Cygańscy poeci w swoich utworach przedstawiają przede wszystkim własną filozofię, afirmującą życie zgodne z naturą lub opisują w tekstach swoje przeżycia.

Realizację tematu dobrze jest poprzedzić lekcją poświęconą krótkiej historii Cyganów w Polsce i ich obyczajom.

Sala lekcyjna powinna być odpowiednio przygotowana, tzn. stoliki zestawione w cztery oddzielne stanowiska.

Poziom kształcenia: klasa VI szkoły podstawowej, gimnazjum

Przedmiot: język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wiedzieć, że Cyganie również tworzyli i tworzą baśnie, pieśni i poezję,
- uzasadnić, dlaczego są to utwory mało znane,
- znać przykładowe utwory literackie tworzone przez Cyganów,
- określić charakter utworów,
- doszukać się specyfiki życia cygańskiego i ich losów w tworzonych przez nich utworach.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Opis zadań do wykonania w stacjach zadaniowych*

Środki dydaktyczne: teksty źródłowe, teksty pieśni i poezji, nota biograficzna, materiały ikonograficzne, duże arkusze szarego papieru, kartki czystego papieru formatu A4, stare kolorowe czasopisma i gazety do wykonania kolaży, kolorowe mazaki, klej, nożyczki, taśma przyklepna

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Przygotuj instrukcje do czterech różnych zadań oraz materiały pomocnicze, które rozłożysz na stanowiskach pracy dla uczniów.
2. Wykonywanie przez uczniów przygotowanych ćwiczeń powinno być poprzedzone wprowadzeniem w temat. Zainicjuj krótką dyskusję, która przygotowuje uczniów do pracy w następnej fazie lekcji. Możesz wykorzystać następujące pytania:
 - *Czym jest kultura i co się na nią składa?*
 - *Jakie są najważniejsze wartości i symbole kultury?*
 - *Czy każdy naród ma swoją kulturę?*
 - *Jaką grupę stanowią Cyganie w Polsce?*
 - *Jakim językiem posługują się Cyganie?*
 - *Jak wielu Polaków zna język, którego używają Cyganie?*
3. Uzupełnij wiadomości uczniów, mówiąc: *Cyganie również tworzą swoją kulturę, mają tradycje, swój folklor i swoją skromną literaturę, na którą składają się głównie pieśni oraz poezja. Mają także swoje baśnie i legendy, które co prawda nie są spisane przez nich samych, ale zasłyszane i utrwalone przez cyganologów. Wśród cygańskich podań są legendy o pochodzeniu Cyganów z Egiptu oraz o ich obecności przy ukrzyżowaniu Chrystusa. Nawet jest mowa o tym, że Cyganka ukradła oprawcom gwóźdź przeznaczony do ukrzyżowania i dlatego obie Chrystusowe stopy przybito jednym gwoździem. W legendzie zaś o egipskim pochodzeniu narodu cygańskiego jest mowa o przejściu Żydów przez Morze Czerwone i zatonięciu większości Cyganów. Ocaleli tylko nieliczni, którzy rozbiegli się po całym świecie.*
4. Poinformuj uczniów, że zajęcia będą realizowane w grupach techniką „stacji zadaniowych”. Uczniowie będą pracować samodzielnie w przydzielonych grupach. Technika stacji zadaniowych polega na tym, że wszyscy uczniowie wykonują te same zadania, zmieniając kolejno stanowiska pracy. Określ czas pracy przy każdym stanowisku po to, aby na pierwszej jednostce lekcyjnej przewidzianej na realizację tematu wszystkie grupy mogły zakończyć wykonywanie przynajmniej trzech zadań w kolejnych stacjach.

Rozwinięcie

5. Podziel uczniów w klasie na 4 grupy. Rozdaj im duże arkusze papieru, kartki formatu A4 i mazaki. Daj sygnał do rozpoczęcia pracy.
6. Kiedy uczniowie zakończą pracę, poproś ich o rozwieszenie na ścianach, w jednej części sali — arkuszy, na których zapisane zostały efekty poleceń zawartych w zadaniach, a w drugiej części sali — kolaży. Zaprosz przedstawicieli grup do prezentacji rezultatów pracy.

Zakończenie

7. Zainicjuj rozmowę na temat cygańskiej poezji, spróbuj wspólnie z uczniami porównać ją z polską poezją ludową — poszukajcie elementów łączących i różniących znane uczniom utwory. Zachęć uczniów do przeczytania bardzo ciekawych baśni cygańskich, które wiele mówią na temat cygańskiej obyczajowości.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Opis zadań do wykonania w stacjach zadaniowych

STACJA I

Przeczytajcie cztery krótkie pieśni Cyganów wyżynnych, czyli tych, którzy — w przeciwieństwie do wędrujących Cyganów nizinnych — prowadzili osiadły tryb życia. Następnie na arkuszu papieru zapiszcie:

- *Co jest tematem poszczególnych pieśni?*
- *Jakie uczucia one wywołują?*

Obejrzyjcie również ilustracje, które przedstawiają fragmenty z życia Cyganów. Wybierzcie spośród nich te, które waszym zdaniem najlepiej ilustrują treści przeczytanych pieśni. Odpowiedzcie, czy oglądając te ilustracje, macie takie same odczucia, jak po lekturze pieśni? Dlaczego? Zestawcie numery pieśni z numerami wybranych ilustracji i zapiszcie je na swoich arkuszach.

Pieśń 1.

Jestem biedny
syn biednej matki.
Nie chcę mnie
bogate dziewczyny.
Bogaci
kochają bogatych.
Biedni
kochają biedaków.

Pieśń 2.

Na co mi węgiel,
na co mi żelazo?
Nie znają roboty
moje czarne ręce.
Mój ojciec mi zrobił
młotek i obcęgi,
żebym mógł pracować,
żebym się nie potłukł.
W obcęgów pięcioro
chwytam trzy druciki:
z zepsutego, z pękniętego
zrobię to, co trzeba.

Pieśń 3.

Już nam w tej karczmie
grać nie pozwalają.
gdyśmy tam muzykowali,
zabili mi brata.
Szła moja siostrzyczka
z takim wielkim płaczem,
że cały fartuszek
napelniła łzami.
Szła mama, zbierała jej łezki
zgubione.

Pieśń 4.

Jadą Cyganie, jedzie wiele wozów,
ich koła poskrzypują,
ich koła poskrzypują,
konie gubią podkowy...
Przednie podkowy ze złota,
tylne podkowy ze srebra...

Źródło: J. Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1989.

Jako materiał pomocniczy w tym zadaniu można wykorzystać odpowiednio dobrane fotografie, np. z części albumowej publikacji Jerzego Ficowskiego *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*.

STACJA II

ZADANIE I

Przeczytajcie tekst. Odpowiedzcie, co po cygańsku znaczy „papusza”, kogo nazywano lub kto sam się nazywał Papuszą. Jakie zasługi ma ta postać dla kultury cygańskiej? Zapiszcie swoje informacje.

Papusza, czyli po cygańsku „lalka”, to pseudonim literacki Bronisławy Wajs, pierwszej znanej poetki cygańskiej żyjącej w Polsce. Dokładna data jej urodzenia nie jest znana. Sama podawała rok 1909, natomiast w dokumentach figuruje 30 maja 1910 lub 17 stycznia 1908 roku. Umiejętność

pisania zdobyła w późnym dzieciństwie dzięki własnemu uporowi i kradzionym kurom, którymi płaciła swym przygodnym nauczycielom. Przed II wojną światową podróżowała z taborem po Wołyniu, Podolu i Wileńszczyźnie. W latach powojennych przemieszczała się po polskich ziemiach zachodnich. W jej pokoleniu umiejętność pisania i czytania wśród Cyganów polskich była wyjątkiem. Poślubiła Dionizego Wajsa — harfiarza grupy muzycznej Cyganie, do której potem należała. Wpłynęło to na jej zainteresowanie się pieśnią cygańską i poetyckie „snucie” do muzyki. W 1949 roku, zachęcona przez Jerzego Ficowskiego, znawcę problematyki cygańskiej i tłumacza cygańskich utworów, zaczęła zapisywać swe pieśni, które przetłumaczone na język polski spotkały się z entuzjastycznym przyjęciem krytyków i poetów, między innymi Juliana Tuwima. Rozkwit jej twórczości nastąpił około 1950 roku, zaraz po porzuceniu wędrowek i koczowniczego trybu życia. Żegnając w swych wierszach wędrowki i młodość, stała się piewczą losów całego swego narodu, wyrazicielką jego powszechnych sentymentów, nawyków i tęsknot. Przez swych współbraci, których opuściła, została uznana za zdrajczynię i obwiniana za kolaborację z niecygańskim środowiskiem. Zamieszkała najpierw w Żaganii, a później w Gorzowie Wielkopolskim. Na skutek choroby zaprzestała twórczości literackiej i zamilkła na siedemnaście lat. Pod koniec lat sześćdziesiątych napisała jeszcze kilka ostatnich pięknych wierszy. Zmarła 8 lutego 1987 roku. Jednym z pierwszych zapisanych jej wierszy, który zadedykowała Julianowi Tuwimowi jest „Pieśń cygańska z Papuszy głowy ułożona”. Wiersze poetki z cygańskiego przetłumaczył Jerzy Ficowski, a wydawane były w Polsce trzykrotnie w latach 1956, 1973 i 1990.

Opracowano na podstawie: J. Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

ZADANIE II

Przeczytajcie wiersz pt. *Las* cygańskiej poetki Papuszy i odpowiedzcie:

- *Czym jest dla niej las?*
- *Jaki związek między przyrodą a życiem ludzi został przedstawiony w wierszu?*
- *Jak rozumiecie słowa: „Wszystkie kwiaty leśne szyją mi spódnice. Wszystko, co w lesie żyje, to siostry moje i bracia...”?*

Las

Pokochał mnie las,
 dał mi cygańskie słowo.
 Wiatr nauczył mnie śpiewać,
 rzeka płakać pomogła.
 Wszystkie kwiaty leśne
 szyją mi spódnice.
 Wszystko, co w lesie żyje,
 to siostry moje i bracia.
 Najmilsze moje lasy
 dymy wznoszą pod niebo,
 ogniska Boga proszą,
 by las nie zajął się ogniem.
 Dziś, jutro życie mi się skończy
 i w lesie moim zostaną
 moje niemądre pieśni.
 I zaśpiewa je las
 czarny, zielony, czerwony

Papusza

Pieśni mówione, tłum. J. Ficowski, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1973

STACJA III

Oto przed wami fragment poematu Bronisławy Wajś *Krwawe tzy. Co za Niemców przeszliśmy na Wołyniu w 43 i 44 roku*. Przeczytajcie je i zwróćcie uwagę na daty w tytule.

Przeczytajcie również tekst w ramce. Na jego podstawie przygotujcie odpowiedzi na pytania:

- *Do jakich wydarzeń nawiązuje poetka?*
- *Jaki los w tamtym czasie pisany był Cyganom?*
- *Kogo oplakuje poetka w utworze?*
- *Z kim się solidaryzuje i dlaczego?*
- *Jakie wartości odnajdujemy we fragmentach poematu?*
- *Jakie znacie polskie utwory, których tematyka zbliżona jest do poruszanej przez Papuszę?*

Krwawe ły. Co za Niemców przeszliśmy na Wołyniu w 43 i 44 roku

W lasach bez wody, bez ognia — głód wielki.

Gdzie miały spać dzieci? Nie ma namiotu.

Nie można ognia rozpalać nocą,

W dzień dym Niemcom dałby znak.

Jak żyć z dziećmi zimą wielką?

wszystkie bose...

Kiedy nas mieli Niemcy wymordować,

Najpierw nas wzięli do ciężkiej roboty.

Jakiś Niemiec nocą do Cyganów przyszedł:

— Coś wam powiem niedobrego:

chcą was pozabijać tej nocy!

Nikommu nie mówcie,

bo ja jestem Cygan czarny,

krw z krwi — prawdziwy!

Niech Bóg da wam szczęście

w czarnym lesie...

te słowa powiedział,

ucalał wszystkich...

Dwa, trzy dni nie ma co jeść

i spać chodzą głodni.

oczy się nie zamykają,

patrzają w gwiazdy...

Boże, pięknie jest żyć!

Niemcy żyć nie pozwalają.

Ach, ty moja gwiazdeczko!

O brzasku jesteś wielka!

Oślepi Niemcom oczy!

Nie pokazuj im drogi dobrej!

Wskaż im fałszywą drogę,

Żeby żyć mogło żydowskie i cygańskie dziecko!

Ustawy Norymberskie „stojące na straży czystości rasy niemieckiej” kwalifikowały Cyganów obok Murzynów i Żydów do całkowitej zagłady. Na kilka lat przed eksterminacją sporządzono w Niemczech rejestry Cyganów i osób z domieszką krwi cygańskiej.

W lecie 1940 roku do obozów zorganizowanych na terenie okupowanej Polski trafiły pierwsze transporty Cyganów z Niemiec. Przejściowo lokowano ich również w gettach żydowskich, skąd następnie przewożono do Oświęcimia, Bełżca, Treblinki i Majdanka.

Do obozów zwożono Cyganów z całej okupowanej przez nazistów Europy, w tym z krajów zachodnich, Węgier, Rumunii i krajów bałkańskich. W niektórych krajach, gdzie władzę zdobyli faszyci, organizowano obozy śmierci na miejscu.

STACJA IV

ZADANIE I

Przeczytajcie jeszcze jeden fragment wiersza Papuszy *Ziemio moja — jestem twoją córką* i spróbujcie zinterpretować ten przekaz poetycki. Zapiszcie swoje wnioski na arkuszu papieru.

Ziemio moja, ty byłaś we łzach,
Byłaś bólem przebita,
Ziemio, ty we śnie płakałaś
jak Cyganiątko małe
we mchu ukryte.
Ja cię bardzo przepraszam, ziemio,
za moje pieśni złe,
za cygańskie znaki.
Złóż swoje i moje ciało razem,
po wszystkim, kiedy umrę, ty przyjmij mnie!

...

Papusza

Ziemio moja — jestem twoją córką w: *Pieśni mówione*, tłum. J. Ficowski, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1973.

ZADANIE II

Ostatnim waszym zadaniem jest stworzenie na oddzielnym dużym arkuszu papieru kolażu, w którym postaracie się jak najlepiej oddać nastrój cygańskich pieśni i poezji, z treścią których mieliście okazję zapoznać się na stacjach zadaniowych.

N IEMCY DLA EUROPY

Wciąż obecny jest w Polsce stereotyp Niemca hitlerowca, żandarma, nazisty, zwłaszcza wśród starszego pokolenia. Choć w wielu polskich encyklopediach i słownikach, również w podręcznikach do literatury i historii nie brak nazwisk wybitnych niemieckich przedstawicieli świata kultury, nauki i polityki, poświęca się im niewiele uwagi i raczej pomija znaczenie, jakie miało ich życie, praca, dzieła czy odkrycia dla rozwoju Europy.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, język polski, zajęcia pozalekcyjne, np. w ramach SKE

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać postacie wybitnych niemieckich uczonych, myślicieli, artystów i polityków,
- wiedzieć, jaki był wkład Niemców w historię i kulturę Europy,
- kojarzyć Niemców z wieloma osiągnięciami, które miały znaczący wpływ na rozwój nauki, sztuki, oraz z wydarzeniami politycznymi, związanymi z procesem integracji europejskiej.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Sylwetki wybitnych Niemców*

Środki dydaktyczne: 5 arkuszy dużego papieru, markery

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Lekcję rozpocznij od podzielenia uczniów na pięć zespołów. Każdemu z nich rozdaj duże arkusze papieru i poleć, aby wspólnie wypisali na nich wszystkie terminy kojarzące się im ze słowem „Niemiec”. Podsuń uczniom myśl, że nie muszą to być wyłącznie określenia wyrażone przymiotnikami, mogą to być również nazwiska. Po kilku minutach poprosz o przypięcie arkuszy do tablicy. Wspólnie obejrzyjcie rezultaty pracy — możecie zakreślić terminy i nazwiska powtarzające się na kilku arkuszach. Podsumuj ćwiczenie: zapytaj, co wpływa na taki właśnie obraz najbliższego sąsiada Polski.
2. Przypomnij lub powiedz uczniom o stereotypowym postrzeganiu innych narodowości. Podkreśl, że jest wielu innych Niemców, którzy zasłużyli się dla rozwoju Europy.

Rozwinięcie

- Podziel grupę na 5 zespołów. Każdemu z nich przydziel jedną część *materiału pomocniczego nr 1* oraz duży arkusz papieru. Poproś, aby wszyscy zapoznali się z encyklopedycznymi notkami przedstawiającymi biogramy Niemców, żyjących w różnych epokach. Następnie na arkuszu papieru niech napiszą wiek, w którym żyły przedstawione postacie oraz wypiszą ich nazwiska i najważniejsze ich zdaniem osiągnięcia. Zadaniem każdej grupy będzie przygotowanie krótkiej prezentacji dotyczącej wybitnej postaci należącej do świata niemieckiej kultury, nauki, sztuki i polityki.

Zakończenie

- Zapisz teraz na tablicy zdanie: „Czego zabrakłoby w Europie, gdyby nie wybitni Niemcy?”. Poproś teraz uczniów, aby każdy po kolei podszedł do tablicy i zapisał w odpowiedzi jedną rzecz, którą zapamiętał. Następnie poproś uczniów, by przyjrzeni się zapisom i zapytaj, co sądzą o wkładzie narodu niemieckiego w dzieje Europy i świata. Czy po tych zajęciach inaczej wyglądałyby ich „mapy skojarzeń” z hasłem „Niemiec”?

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Sylwetki wybitnych Niemców**

Otton I Wielki (912–973) — król niemiecki z dynastii saskiej. W 962 r. przywrócił tytuł cesarza rzymskiego i związał go trwale z królestwem niemieckim. Dzięki temu królowie niemieccy zyskali ważną pozycję wśród władców Zachodniej i Środkowej Europy oraz rozpoczęli działania poszerzające ich świecką zwierzchność nad całym światem zachodniochrześcijańskim.

Otton III (?–1002) — cesarz, chciał oprzeć organizację swojego cesarstwa na tradycjach rzymskich i bizantyjskich, pragnął, by w skład cesarstwa wchodziły na równych prawach wszystkie kraje chrześcijańskie Europy. W 1000 r. udał się do grobu męczennika — św. Wojciecha. Podczas zjazdu w Gnieźnie włączył księcia Bolesława Chrobrego w plany odnowy cesarstwa rzymskiego i symbolicznie pasował księcia na samodzielnego władcę Polski. Ogłosił także utworzenie niezależnej polskiej metropolii, której podlegały nowo założone biskupstwa w Krakowie, Wrocławiu i Kołobrzegu.

Johann Gutenberg (ok. 1394–1468) — wynalazca druku, skonstruował ruchomą czcionkę metalową i maszynkę do odlewania czcionek; w 1455 r. wydał Biblię 42-wierszową — arcydzieło sztuki typograficznej.

Albrecht Dürer (1471–1528) — malarz, grafik, teoretyk sztuki, przedstawiciel renesansu. Autor słynnych traktatów o perspektywie i proporcjach ciała ludzkiego. Pod koniec życia stworzył wybitne rysunkowe portrety znanych humanistów. Jego dzieła przez wieki wywierały wielki wpływ na twórczość artystów europejskich.

Martin Luter (1483–1546) — teolog i reformator religijny, twórca luteranizmu, zapoczątkował reformację w 1517 r. Autor 95 tez przeciwko papieskiej doktrynie o odpustach, wyklęty przez papieża, skazany na banicję, przebywał w Wartburgu. Przełożył Biblię na język niemiecki; swoje poglądy opublikował w tzw. Dużym Katechizmie w 1529 r.

Hans Dürer (1490–1534) — brat Albrechta, malarz i grafik; od około 1527 w Krakowie, w służbie króla Zygmunta Starego. Autor portretów, malowideł ściennych (fryz w Sali Poselskiej na Wawelu).

Albrecht Hohenzollern (1525–1568) — siostrzeniec Zygmunta Starego, z brandenburskiej dynastii Hohenzollernów, od 1511 r. ostatni Wielki Mistrz Zakonu Krzyżackiego. Nie mając dostatecznego poparcia cesarza Karola V, postanowił rozwiązać Zakon, przyjął luteranizm i ogłosił się świeckim księciem Prus. W zamian za dziedziczne panowanie w Prusach zgodził się zostać lennikiem Polski. Zygmunt Stary, powodowany względami rodzinnymi, ulegając wpływowi możnowładztwa, zgodził się na przyjęcie od Albrechta hołdu lennego i sekularyzację (zeświecczenie) Prus.

Johannes Kepler (1571–1630) — astronom i matematyk, zwolennik i propagator teorii Kopernika. Odkrył znane prawa fizyki. Pierwsze prawo Keplera mówi, że orbita każdej planety jest elipsą ze Słońcem w jednym z ognisk, a drugie, że promień wodzący planety zakreśla równe pola w równych odstępach czasu. Trzecie prawo stwierdza, że kwadraty okresu obiegów dwóch planet wokół Słońca są wprost proporcjonalne do sześciątów ich średniej odległości od Słońca. Był wynalazcą tzw. lunety keplerowskiej zbudowanej z dwóch soczewek skupiających.

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) — filozof, wybitny matematyk, pionier logiki matematycznej, jeden z najpotężniejszych umysłów wszech czasów. Jego dzieła to „Zasady filozofii, czyli monadologia” oraz „Zasady natury i łaski oparte na rozumie”. Oparł swą filozofię na pojęciu substancji. Opracował m.in. jedną z pierwszych konstrukcji maszyn do liczenia; podał pojęcie całki jako nieskończonej liczby różniczek i wprowadził jej symbol. Był prekursorem teorii styczości krzywych.

Georg Friedrich Händel (1685–1759) — kompozytor i organista, obok J. S. Bacha jeden z największych kompozytorów baroku. Autor 40 oper w stylu włoskim (*Juliusz Cezar*), 22 oratoriów (*Saul*, *Mesjasz*), utworów organowych, klawesynowych, kameralnych, *concerti grossi*.

Christoph Wilibald Gluck (1714–1787) — obok Mozarta najwybitniejszy kompozytor muzyki operowej XVIII wieku. Jego najbardziej znane dzieła to m.in.: opery *Artaserse*, *Antygono*, *Ifigenia w Aulidzie*. Zasłynął także jako reformator opery, podkreślał dramatyczną wartość libretta, wagę podejmowania wątków antycznych, dążył do udramatyzowania arii poprzez charakterystyczne zwroty rytmiczno-melodyczne.

Jan Sebastian Bach (1685–1750) — kompozytor, jeden z najwybitniejszych twórców muzyki, organista wirtuoz. Wśród jego dzieł są: *Msza h-moll*, dwie *Pasje według św. Mateusza i św. Jana*, ponad 200 kantat kościelnych i świeckich, *Magnificat*, utwory orkiestrowe (6 Koncertów brandenburskich, *suites*), organowe i fortepianowe.

Immanuel Kant (1724–1804) — jeden z najbardziej znanych na świecie filozofów, urodził się i zmarł w Królewcu. Autor słynnych dzieł *Krytyki rozumu praktycznego* oraz *Krytyki czystego rozumu*. Filozofia Kanta zasadzała się na twierdzeniu, że to, co jest bezpośrednim materiałem dla analizy naszego rozumu, to nasz wewnętrzny świat, cała zaś zewnętrzna rzeczywistość otaczająca człowieka jest mu niedostępna. Według etyki Kanta nasz rozum formułuje zasadę bezinteresowną, całkowicie obiektywną, którą filozof nazwał imperatywem kategorycznym. Brzmi ona tak: „Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”. Inna słynna sentencja Kanta to: „Dwie rzeczy napełniają serce moje wciąż nowym i wciąż rosnącym podziwem i szacunkiem: niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie”.

Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) — poeta, autor wielu ballad, tragedii (*Ifigenia w Taurydzie*, *Egmont*), sielanki epickiej *Herman i Dorota* (dała ona natchnienie Mickiewiczowi do napisania pierwszych ksiąg *Pana Tadeusza*), sentymentalnej powieści *Cierpienia młodego Wertera* oraz monumentalnego poematu dramatycznego *Faust*.

Fridrich Schiller (1759–1805) — liryk i dramaturg, autor wielu popularnych ballad. Sławę zyskał tragedią *Zbójcy*. *Zbójcy* są protestem przeciwko feudalizmowi. Krytyką tego ustroju społecznego jest też *Intryga i miłość*. Jego „Oda do radości” stała się hymnem Unii Europejskiej.

Gregor Ludwig van Beethoven (1770–1827) — kompozytor, twórca wielu gatunków muzycznych m.in.: 9 symfonii (III *Eorica*, IX z kantatą wg *Ody do radości* F. Schillera), opera *Fidelio*, koncerty, sonaty na fortepian (*Patetyczna*, tzw. *Księżycowa*, *Appassionata*), na skrzypce, kwartety smyczkowe, pieśni. Jeden z największych twórców muzyki nowożytnej.

Gregor Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) — filozof, główny przedstawiciel idealizmu obiektywnego, któremu nadał racjonalistyczną i dialektyczną interpretację; twórca wielkiego systemu filozoficznego, którego podstawą jest dialektyczny rozwój idei. Wywarł duży wpływ na rozwój filozofii, odegrał poważną rolę w kształtowaniu się marksizmu. Jego dzieła to m.in.: *Fenomenologia ducha*, *Nauka logiki*, *Wykłady z filozofii dziejów*.

Gaspar David Friedrich (1774–1840) — malarz niemiecki, przedstawiciel romantyzmu. Tworzył rysunki sepią, nastrojowe krajobrazy (*Wschód księżycy w górach*, *Dwóch mężczyzn obserwujących księżyc*).

Carl Friedrich Gauss (1777–1855) — matematyk, astronom, geodeta, fizyk. W roku 1801 w pracy *Disquisitiones arithmeticae* podał teorię kongruencji (przystawiania liczb) kwadratowych, teorię form i reszt oraz słynną konstrukcję siedemnastokąta foremnego, będącą wynikiem badań prowadzonych nad zagadnieniem podziału okręgu. Jako astronom obliczył orbitę odkrytej w 1801 r. największej planetoidy, Ceres. Około roku 1816 odkrył geometrię nieeuklidesową, jednak nie opublikował swoich badań, bojąc się niezrozumienia i krytyki. Zajmował się również równaniami różniczkowymi i teorią potencjału. Był współtwórcą pierwszego w Niemczech telegrafu elektromagnetycznego.

Jakub (1785–1863) i Wilhelm (1786–1859) Grimm — zbieracze, redaktorzy, edytorzy monumentalnego wydania klasycznych baśni niemieckich. Z wykształcenia prawnicy, zajęli się dawnymi przekazami niemieckiego piśmiennictwa średniowiecznego — dworską poezją miłosną, opowieściami rycerskimi i sagami. Pierwszy tom zbioru *Baśnie dziecięce i domowe* ukazał się w 1812 r., w latach następnych bracia wydali zbiór w poszerzonej trzynomowej edycji — w sumie zebrali 585 klasycznych sag niemieckich. Jakub napisał książkę, która stała się kamieniem milowym w historii kultury niemieckiej i początkiem filologii germańskiej — wielką *Gramatykę niemiecką*. Kolejnym ich dziełem był *Słownik języka niemieckiego* i nad nim obaj pracowali do końca życia.

Artur Schopenhauer (1788–1860) — filozof, stworzył — wychodząc od Kanta — własną filozofię metafizyczną, w której świat zewnętrzny zależy od istnienia osobowości. Rozróżniał „ludzi z gminu” i „ludzi lepszego stanu”, oddzielał „honor rycerski” od „honoru kupieckiego”, wierzył w kapitalizm jako niewzruszoną podstawę bytu, udowadniał tezę o wrodzonym złym charakterze człowieka. Jego głównym dziełem jest *Świat jako wola i przedstawienie*. Filozofia Schopenhauera, na wskroś pesymistyczna, zawiera pewne elementy filozofii hinduskiej, które doprowadzają do negowania woli życia.

Heinrich Heine (1797–1856) — poeta, którego twórczość wywodzi się z ducha niemieckiej szkoły romantycznej, mistrz ironii, znakomity polemista w duchu rewolucyjnego demokratyzmu. Na poglądy Heinego wywarła wpływ rewolucja lipcowa we Francji, a później wydarzenia 1848 r. Duże znaczenie miała też znajomość z Karolem Marksem. Wyrażał sympatię dla polskich ruchów wyzwolńczych. Liryki (*Księga pieśni*), impresyjna proza (*Obrazy z podróży*), satyry (*Niemcy*, *Baśń zimowa*), publicystyka.

Jacob von Heine (1800–1856) — lekarz, opisał dokładnie chorobę zwaną chorobą Heinego-Medina.

Felix Mendelssohn-Bartoldy (1809–1847) — kompozytor okresu romantyzmu. Jego dzieła to: 5 symfonii, uwertury koncertowe, muzyka do *Snu nocy letniej*, oratoria, utwory fortepianowe (*Pieśni bez słów*), kameralne, pieśni.

Ryszard Wagner (1813–1883) — muzyk, poeta, teoretyk sztuki; nowator w zakresie harmonii i instrumentalizacji, twórca dramatu muzycznego, autor oper i pieśni. Największe jego dzieło, *Pierścień Nibelunga*, osnute jest na motywach starych, północnogermańskich legend. Inne znane dzieła to *Tristan i Izolda*, *Tannhäuser*, *Lohengrin*, *Śpiewacy norymberscy*. W swoim dramacie muzycznym Wagner dążył do syntezy różnych sztuk: muzyki, poezji, malarstwa i akcji scenicznej.

Carl Ludwig (1816–1865) — lekarz, fizjolog, profesor uniwersytetów Zurychu, Wiedniu, Lipsku. Podał pierwszą udowodnioną teorię tworzenia się moczu, wprowadził do fizjologii metody rejestracji graficznej, dokonał licznych odkryć z neurofizjologii.

Karol Marks (1818–1883) — filozof, odrzucił obiektywne istnienie świata nadnaturalnego, stworzył teorię rozwoju przyrody i społeczeństwa, w której przypisał człowiekowi najważniejszą podstawową rolę. Naczelne zadanie filozofii marksistowskiej polega na „obaleniu wszelkich stosunków, w których człowiek jest istotą poniżoną, ujarzmioną, opuszczoną i godną pogardy”. Zdaniem Marksa „filozofowie rozmaicie tylko interpretowali świat; idzie jednak o to, aby go zmienić”.

Fryderyk Engels (1820–1895) — myśliciel, działacz rewolucyjny, producent tekstyliów, syn bogatego fabrykanta. W 1844 r. wyjechał do Paryża, gdzie poznał K. Marksa, z którym się zaprzyjaźnił. Razem działali w organizacjach robotniczych i na polecenie Związku Komunistów opracowali słynny „Manifest komunistyczny”. Jego pisma filozoficzne są poświęcone głównie obronie i wyjaśnianiu pism Marksa. Przedstawił nową doktrynę, wzorowaną ściśle na logice Hegla, później nazwaną materializmem dialektycznym. Był zaangażowany w obronę Komuny Paryskiej. Napisał m.in.: *Zarys krytyki ekonomii politycznej*, *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*, *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa*.

Gottlieb Deimler (1834–1900) — konstruktor i przemysłowiec, w 1883 zbudował z W. Maybachem szybkobieżny silnik spalinowy. W 1885 skonstruował motocykl z takim silnikiem, a następnie (niezależnie od C. F. Benza) pierwszy samochód.

Carl von Linde (1842–1934) — fizyk, autor prac z termodynamiki. W 1876 r. zbudował pierwszą chłodziarkę sprężarkową, w 1895 r. opracował przemysłową metodę skraplania gazów oraz w 1902 r. — otrzymywania tlenu z powietrza.

Robert Koch (1843–1910) — lekarz, współtwórca nowoczesnej bakteriologii i nauki o chorobach zakaźnych. W roku 1878 wykrył w krwi chorych zwierząt laseczki wąglika; dwa lata później wykrył gronkowca. W roku 1882 odkrył zarazek gruźlicy, zwany prątkiem Kocha, a w 1884 r. — przecinkowca cholery. Długoletnie prace badawcze mające na celu zwalczenie gruźlicy, powszechnej choroby XIX wieku, doprowadziły do odkrycia tuberkuliny, która służyła do wykrywania zarazków w zakażonych organizmach oraz do badania procesów uczuleniowych w gruźlicy. Za pracę nad badaniem gruźlicy otrzymał w 1905 r. nagrodę Nobla.

Karl Friedrich Benz (1844–1929) — konstruktor i przemysłowiec, zbudował w 1885 roku pierwszy samochód (trójkołowy) z silnikiem benzynowym, założył fabrykę Benz&Cie. Z jego warsztatu w Mannheim wyjechał pierwszy samochód przeznaczony na sprzedaż.

Fryderyk Nietzsche (1844–1900) — filozof–literat; krytykował romantyków, lecz jego światopogląd był im bliski. Jego pisma, pełne błyskotliwych aforyzmów, budziły przede wszystkim niepokój, przemawiały nie tyle do intelektu, co do wyobraźni. Nietzsche podjął się „przewartościowania wszelkich wartości”; stworzył filozofię polityki analogiczną do filozofii Machiavellego z *Księcia*, pełną pogardy dla tłumu, arystokratyczną, rozmyślnie antychrześcijańską i zogniskowaną wokół władzy. Słynne dzieła: *Tako rzecze Zaratustra*, *Poza dobrem i złem*, *Wola mocy*.

Heinrich Rudolf Hertz (1857–1894) — fizyk, w roku 1886 po raz pierwszy wytworzył fale magnetyczne, które przewidział teoretycznie brytyjski fizyk James Clerk Maxwell. Dokonał tego za

pomocą oscylatora (zwanego oscylatorem Hertza). Po tym doświadczeniu zajął się badaniem fal elektromagnetycznych. Prace Hertza stworzyły podstawy do rozwoju radiokomunikacji. Od jego nazwiska pochodzi nazwa jednostki częstotliwości — herc.

Rudolf Diesel (1858–1913) — inżynier, konstruktor silników spalinowych. Jego największym osiągnięciem było skonstruowanie wysokoprężnego spalinowego silnika tłokowego o samoczynnym zapłonie. Ten typ silnika, pracującego na ciężkim paliwie ciekłym (olej napędowy), zwany odtąd silnikiem Diesla, został wdrożony do produkcji w 1897 r. Jego walory techniczne spowodowały szybkie rozpowszechnienie w przemyśle i transporcie.

Hugo Junkers (1859–1935) — konstruktor lotniczy i przemysłowiec. W 1907 opatentował wysoko- i dwutłokowy silnik lotniczy, w 1910 — latające skrzydło i całkowicie metalową konstrukcję samolotu; założył kilka zakładów przemysłu lotniczego.

Tomasz Mann (1875–1955) — pisarz, laureat Nagrody Nobla w 1929 r. Głównie dzieła to powieści *Buddenbrookowie*, *Czarodziejska Góra*, *Doktor Faustus*. Oprócz wielkich narracji o charakterze epickim, Mann posługiwał się formą noweli lub zwięzłego opowiadania (np. *Tristan*, *Tonio Kröger*).

Albert Schweitzer (1875–1965) — teolog, filozof, lekarz, misjonarz. 35 lat swojego życia spędził w Afryce, lecząc miejscową ludność. Wobec chorych stosował własne metody, proponując aktywność jako sposób zwalczania rezygnacji i apatii. W 1954 r. otrzymał Nagrodę Nobla, za którą zbudował wioskę dla trędowatych. W 1952 r. otrzymał najwyższe odznaczenie niemieckich lekarzy — Medal Paracelsusa.

Karl Jaspers (1883–1969) — filozof, profesor uniwersytetu w Heidelbergu; tam, jako przeciwnik nazizmu, został pozbawiony możliwości nauczania. Od 1948 r. był profesorem na uniwersytecie w Bazylei. W nawiązaniu do typologii światopoglądów W. Diltheya i typów idealnych postaw religijnych i intelektualnych M. Webera sformułował własną drogę do filozofii egzystencjalnej nacechowanej etycznym rygoryzmem.

Martin Heidegger (1889–1976) — filozof, uczeń E. Husserla, w swoich poglądach przeszedł od fenomenologii do egzystencjalizmu, zajmował się zwłaszcza filozoficzną analizą sensu bytu, ontologicznymi zagadnieniami egzystencji ludzkiej. Główne dzieło to *Sein und Zeit*.

Bertold Brecht (1898–1956) — dramaturg, ekspresjonista. Stworzył teorię teatru epickiego, polegającą na przekształceniu tradycyjnego dystansu między sceną a widownią. Widz poprzez przerywające akcję sztuk pieśni i ballady wciągany jest do bezpośredniego uczestnictwa emocjonalnego w rozgrywających się wydarzeniach. Główne jego dzieła to *Opera za trzy grosze*, *Kaukaskie kredowe koło*, *Kariera Artura Ui*, *Matka Courage i jej dzieci*.

Erich Maria Remarque (1898–1970) — pisarz, od 1931 na emigracji, głośna po I wojnie powieść antywojenna *Na zachodzie bez zmian*, powieści o losach imigrantów z III Rzeszy (*Łuk triumfalny*, *Trzej przyjaciele*).

Willy Brandt (1913–1992) — w latach 1966–1969 minister spraw zagranicznych RFN i wicekanclerz, od 1969 do 1974 kanclerz federalny; w 1971 otrzymał pokojową Nagrodę Nobla. Zapoczątkował w pełni rozwiniętą *Ostpolitik*, której wynikiem były układy z ZSRR, Polską i NRD, oraz wyraźne odprężenie w Europie. Był pierwszym od 150 lat niemieckim mężem stanu, który dostał honorowy tytuł doktorski uniwersytetu w Oksfordzie. Kiedy kanclerz był z oficjalną wizytą w Warszawie, aby podpisać układ z Polską, ukląkł spontanicznie przed pomnikiem Bohaterów Getta. Gest ten nie uszedł uwadze komentatorów na całym świecie.

Hans Helmut Kirst (1915–1989) — pisarz urodzony w Prusach Wschodnich, do roku 1945 był żołnierzem, potem kamieniarzem i ogrodnikiem, dopiero później zaczął pisać. Pierwszy tom trylogii

08/15 pt. *Awanturnicza rewolta bombardiera Ascha* wywołał falę protestów w RFN. Antymilitarysta, zdobył rozgłos trylogią 08/15. Inne znane powieści Kirsta to *Skazani na sukces* i *Fabryka oficerów*.

Helmut Schmidt (1918) — w latach 1974–1982 kanclerz RFN, rozwijał umowy państwowe zawarte przez Brandta; wspólnie z prezydentem Francji Valerym Giscardem d'Estaing był pomysłodawcą planu Europejskiego Systemu Monetarnego, który został uruchomiony w 1979 r.

Günter Grass (1927) — prozaik, eseista, poeta, dramaturg; jeden z najwybitniejszych powojennych pisarzy niemieckich. Pochodzi z niemiecko-polskiej rodziny z Gdańska. Najważniejsze powieści: *Blaszany bębenek*, *Kot i mysz*, *Psie lata*, *Miejscowe znieczulenie*, *Turbot*, *Szczurzyca*, *Wróżby kumaka*.

Hans-Dietrich Genscher (1927) — niemiecki prawnik, ekonomista i polityk. W latach 1969–1974 minister spraw wewnętrznych. W latach 1974–1992 wicekanclerz i minister spraw zagranicznych. Prowadził politykę porozumienia z NRD i odprężenia na linii Wschód — Zachód. Popierał reformy M. Gorbaczowa. Doprowadził do podpisania układów sankcjonujących zjednoczenie Niemiec, traktatu granicznego z Polską (1990 r.) oraz układu o wycofaniu wojsk radzieckich z terytorium byłej NRD.

Helmut Kohl (1930) — kanclerz RFN od 1982 do 1998, związany z partią CDU. Doprowadził do zjednoczenia dwóch państw niemieckich RFN i NRD, zapewniając Niemcom pełną suwerenność i członkostwo w strukturach NATO. Jego słynne słowa z 2000 r.: „Niemcy są naszą ojczyzną. Europa naszą przyszłością”.

ZAGINIONY ŁEMKÓW ŚWIAT

Łemkowie należą do najczęściej wymienianych mniejszości narodowych żyjących w Polsce, choć powinno się ich określać mianem mniejszości etnicznej. Od XV wieku zamieszkiwali oni rejony Podkarpacia.

W latach 90. XX w. Łemków reprezentowała jedyna organizacja mniejszości ukraińskiej. Obecnie wśród Łemków działa Stowarzyszenie Łemków, reprezentujące Łemków jako osobny naród, i Zjednoczenie Łemków, które wchodzi w skład Związku Ukraińców w Polsce.

Beskid Niski jest najbardziej rozległą i najniższą grupą górską w polskich Karpatach.

Mimo piękna szerokich dolin, bukowych lasów, potoków jest rzadko odwiedzany przez turystów. Trafiają tu jedynie wytrawni wędrowcy, którzy mogą obejść się bez rozwiniętych usług turystycznych. W Beskidzie nie ma nowoczesnych baz turystycznych, dobrych dróg dojazdowych, ośrodków wczasowych. Ale dzięki temu zachowały się opustoszałe wioski, cmentarze połemkowskie. Zanim jako turyści zdecydujemy się na wędrowkę, powinniśmy poznać tę ciekawą krainę i jej rdzennych mieszkańców.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: język polski, geografia

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wiedzieć, kim są Łemkowie,
- wskazać na mapie Polski tereny zwane Łemkowszczyzną,
- wiedzieć, jakie miejscowości warto zwiedzić w województwie podkarpackim i co w nich można zobaczyć,
- wiedzieć, kim był Jerzy Harasymowicz,
- rozumieć znaczenie słów: cerkiew, prorok, diakon.

Materiały pomocnicze: nr 1: Tekst wiersza J. Harasymowicza *Łemkowszczyzna*
nr 2: *Zadania dla zespołów*

Środki dydaktyczne: szczegółowa mapa województwa podkarpackiego, reprodukcje przedstawiające stare ikony, zdjęcia drewnianych cerkwi z okolic Podkarpacia, *Słownik mitów, tradycji i kultury* W. Kopalińskiego, *Słownik języka polskiego*, *Słownik wyrazów obcych*; trzy arkusze szarego papieru, kolorowe markery i kredki, taśma samoprzylepna

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Powiedz uczniom, że będą mieli okazję uczestniczyć w niezwyklej lekcji, która ich przekona, że na otaczający ich świat należy patrzeć jako na całość, że wszystkie dziedziny wiedzy, jakimi człowiek się zajmuje, łączą się ze sobą — przyroda, geografia, sztuka, kultura, turystyka. Dostrzegą to, poznając tajemnice związane z Łemkowszczyzną.
2. Przedstaw uczniom postać Jerzego Harasymowicza, poety żyjącego w latach 1933–1999. Chociaż urodził się w Puławach, osiadł na stałe w Krakowie i czuł się związany z Polską południową. Jego wiersze nazywano wierszami karpackiego wędrowca. Liryki poety opowiadają o zaginionym świecie Łemków — o pięknie bieszczadzkich połonin, rwących zakolach Popradu, o malowniczych beskidzkich wzgórzach. Spróbujemy powędrować ulubionym szlakiem poety i odkryć piękno ziemi, którą się zachwycił.

Rozwinięcie

3. Podziel uczniów na sześć zespołów (przy podziale uwzględnij zainteresowania i uzdolnienia uczniów — będzie to istotne przy dalszych zadaniach). Daj każdemu zespołowi kilka fotografii przedstawiających drewniane cerkwie i ikony. Włącz magnetofon z nagraniem cerkiewnych chórów. Przeczytaj teraz wiersz Jerzego Harasymowicza *Łemkowszczyzna (materiał pomocniczy nr 1)*.
4. Opowiedz bardzo krótko o Łemkach.
5. Przydziel każdemu zespołowi zadanie według *materiału pomocniczego nr 2*. Na wykonanie zadania uczniowie mają po 15 minut. Po tym czasie każdy zespół ma zaprezentować efekt wspólnej pracy w taki sposób, aby każdy uczeń wykazał się wkładem swojej pracy. Zaznacz, że sposób prezentacji będzie miał wpływ na ocenę, jaką dostaną wszyscy członkowie zespołu.
6. Poproś uczniów o zaprezentowanie wykonanych zadań — każdy zespół ma po 3 minuty na prezentację. Pozostali uczniowie dokonują oceny, przydzielając punkty od 0 do 6. Na tablicy przygotuj wcześniej tabelę do wpisywania punktacji dla każdego zespołu.

Zakończenie

7. Wpisz uczniom oceny — najwyższe otrzymują ci, którzy uzyskali najwięcej punktów. Nie wpisuj ocen niższych od czwórki. Takie ocenianie lepiej motywuje uczniów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Łemkowszczyzna**

Do cerkwi kopuły cebuli czerwonej płaczą jesienie
 Rankiem już szron osiada na świętego Michała mieczu
 Głodno i chłodno ruskim świętym pod cienkim szkarłatnym olejem
 Pod chórem piszczą myszy w starocerkiewnym narzeczu

Z głodu święci pastorał gryzą zębem greckokatolickim
 Pozrywali już wszystkie jabłka w swoim tle zielonym
 Przepadł gdzieś ich Wasyl wierny sługa
 Nie ma kto śpiewem ruskich świętych napoić
 W gąszczu dzikim świecą cerkwi hełmy
 Jak baśniowej drużyny Olega
 Ocalała w pogromie zupełnym
 Malinowa jarzębina jak chorągiew powiewa

Jerzy Harasymowicz

Wybór wierszy, Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 1999.**MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2****Zadania dla zespołów****Zespół nr 1**

Przeczytajcie tekst wyjaśniający, kim są Łemkowie. Na dużym arkuszu papieru narysujcie „mapę myśli”, która pomoże wam przekazać innym najważniejsze informacje zawarte w tekście. Możecie używać różnych kolorów mazaków, zapisywać nie tylko słowa, ale i rysować symbole.

W XV i XVI wieku na dzisiejsze tereny Beskidu Niskiego przybyły wędrujące ludy z południowych Karpat. Byli to głównie pasterze wyznania prawosławnego posługujący się gwarą z grupy karpackiej języków ruskich. Zasiedlili słabo zaludniony obszar Karpat od rzeki Osławy i Laborca na wschodzie po dolinę rzeki Poprad na zachodzie. Osiedlający się pasterze nazywali siebie Rusinami (czasami Rusnakami) i ta nazwa określająca zarówno wyznanie, jak i ich codzienną mowę była znana przez wieki. W ten sposób odróżniali się od swoich sąsiadów: Lachów, czyli polskiej ludności Pogórza i słowackich chłopów zza gór. Język Łemków to dialekt języka ukraińskiego, z wpływami słowackiego, polskiego i węgierskiego. Nazwa Łemków pochodzi od używanego przez nich, a pożyczonego od Słowaków słówka *lem* (tylko). Termin „Łemkowie” wprowadzony do literatury naukowej przez badaczy kultur pasterskich na przełomie XIX i XX wieku, został zaakceptowany przez nich samych dopiero po II wojnie światowej. Tereny Beskidu Niskiego i część Beskidu Sądeckiego do dziś nazywa się Łemkowszczyzną.

Dawniej Łemkowie zajmowali się pasterstwem, od XIX wieku także leśnictwem i rolnictwem. Pozostali przy swojej własnej religii — prawosławiu obrządku wschodniego.

W przededniu II wojny światowej stanowili grupę około 100–130 tysięcy osób. Część z nich stawała się świadomymi Ukraińcami, część rozwijała orientację autonomiczną i tworzyła tożsamość narodową.

Przymusowe wysiedlenia w ramach akcji „Wisła” (1947 r.) były ogromnym wstrząsem, który ukształtował tożsamość zbiorową. Część Łemków wyjechała na Ukrainę i przyjęła ukraińską świadomość narodową, natomiast kilkadziesiąt tysięcy osób zostało przesiedlonych na Ziemię Zachodnie: dzisiejsze województwa warmińsko-mazurskie, lubuskie, zachodniopomorskie i dolnośląskie. Po wysiedleniu Łemkowie utracili zwartość terytorialną, tradycyjny sposób życia, przestali być jednolitą grupą etnograficzną, choć zachowali poczucie więzi grupowej.

Dziś w Polsce mieszka około 80–100 tysięcy Łemków, z czego 8–10 tysięcy mieszka na Łemkowszczyźnie. Wśród samych Łemków nie ma zgody co do statusu narodowościowego. Część Łemków uznaje się za grupę etnoregionalną w ramach przynależności do narodu ukraińskiego, inni deklarują się jako odrębna mniejszość narodowa. Łemkowie chętnie prezentują swoją bogatą kulturę i folklor. Szczególnie ciekawe są ich stroje, wyroby drewniane i budownictwo ludowe. Najważniejsze organizowane przez nich imprezy to Watry Łemkowskie, Łemkowskie Lato i Łemkowska Jesień Poetycka. Nauka języka łemkowskiego jako mniejszości narodowej jest realizowana poprzez Stowarzyszenie Łemków i niektóre publiczne placówki oświatowe.

Zespół nr 2

Znajdźcie w słownikach i encyklopedii wyjaśnienia terminów: prawosławie, grekokatolicy, prorok, cerkiew, diakon.

Sporządźcie notatkę, w której wyjaśnicie te terminy swoimi słowami, w prosty sposób.

Zespół nr 3

Przeczytajcie jeszcze jeden wiersz Jerzego Harasymowicza. Jaki obraz namalował podmiot liryczny tego tekstu? Gdybyście mieli namalować go farbami, to jakie elementy znalazłyby się na nim, jakich użylibyście kolorów? Określcie nastrój utworu. Spróbujcie naszkicować projekt ilustracji do wiersza.

Złockie niebo cerkiewne

W dziupli ikon drzemią bezrobotni prorocy
Zasłaniają się od świata hałasem lilią świętą
I planety podobne do słoneczników krążą
Modrą kopułą cerkiewną

Jest tam i księżyc z bródką chudy jak diaczek
I jest komety twarz smagła z czerwonymi wstęgami
I słońca lwia głowa i gwiazd modry piasek
I płynie święta Olga z ogromnymi oczami

I krążą planety i trwa Łemków niebo
Mocno tkwią w ziemi cerkiewne korzenie
Któż zatrzyma w jego jastrzębim locie słońce Łemków
Któż zatrzyma ich małą huczącą jak trzmiel ziemię

Jerzy Harasymowicz

Wybór wierszy, Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 1999.

Zespół nr 4

Obejrzyjcie dokładnie reprodukcje starych ikon. Na czym malowano ikony — na płótnie czy na drewnie? Jak wyglądają postacie na nich przedstawiane? Jakich kolorów używali artyści malujący ikony?

Zespół nr 5

Obejrzyjcie dokładnie zdjęcia cerkwi. Sporządźcie notatkę, w której opiszecie budynek cerkwi. Zwróćcie uwagę na najbardziej charakterystyczne elementy — te, które odróżniają cerkiew od innych świątyń.

Zespół nr 6

Na szczegółowej mapie Polski odszukajcie miejscowości, o których mowa poniżej. Opracujcie najbardziej interesującą trasę wycieczki autokarowej po Łemkowszczyźnie.

Krempna — nieduża wieś położona na południe od Jasła w górnym biegu Wisłoki. Stoi tam drewniany kościół, który powstał jako prawosławny w 1778 r. Obecnie należy do katolików, jednak zachował dawny wygląd. W środku znajdują się stare ikony, najstarsza z 1664 r. Można tam również obejrzeć charakterystyczne drewniane domy — długie łemkowskie „chyże”, zbudowane z grubych świerkowych lub sosnowych bali łączonych na zrąb. Za wsią na wzgórzu znajduje się cmentarz z I wojny światowej.

Kwiatów — mała wioska, w której kryje się najpiękniejsza w polskich Karpatach drewniana cerkiew św. Paraskewy z XVII wieku. Bardzo dobrze zachowała się konstrukcja budynku z misternie profilowanymi detalami oraz XVIII-wieczna polichromia i ikonostas z 1904 r.

Świątkowa Mała i Świątkowa Wielka — w obu wsiach znajdują się drewniane cerkwie z XVIII wieku z zachowanymi ikonostasami.

Kolonia Olchowiec — małe prywatne Muzeum Kultury Łemkowskiej (zwiedzanie po uzgodnieniu z gospodarzem, od wiosny do jesieni). Od 1991 roku z inicjatywy Towarzystwa Karpackiego w Warszawie i miejscowej rady parafialnej, wznowiono obchody kermeszu, tradycyjnego święta parafialnego (co roku w niedzielę najbliższą 22 maja).

Bóbrka — wieś, gdzie w 1854 r. z inicjatywy Ignacego Łukasiewicza powstała pierwsza na świecie kopalnia ropy naftowej na skalę przemysłową. Obecnie znajduje się tu Muzeum Przemysłu Naftowego. Można w nim obejrzeć dawne narzędzia pracy, maszyny i urządzenia wydobywcze, mapy pokładów ropy, kopię lampy naftowej wymyślonej przez Łukasiewicza.

Dukla — miasteczko założone w XIV w. Warto obejrzeć ratusz z XVIII wieku w rynku oraz znajdujący się nieopodal późnobarokowy kościół parafialny św. Marii Magdaleny z rokokowym wnętrzem. Zachował się także zespół pałacowy Mniszchów z XVI wieku, kościół i klasztor o.o. Bernardynów, gdzie w kaplicy św. Jana znajduje się relikwiarz ze szczątkami św. Jana z Dukli.

Magurski Park Narodowy — powstał w 1995 r. Dla zwiedzających park turystów przygotowano wiele dobrze oznaczonych szlaków pieszych. W parku możemy podziwiać naturalne starodrzewy jodłowe i bukowe oraz urozmaicone formy skalne. Żyje w nim ponad setka gatunków ptaków (m.in. orzeł przedni i dzięcioł biało-grzbiety), a także rysie, wilki, niedźwiedzie brunatne.

Bartne — stara, założona w XVI wieku, łemkowska wioska, która słynęła z rzemiosła kamieniarskiego. Zachowało się tu dużo drewnianych chat i dwie cerkwie. W jednej z nich mieści się Muzeum Budownictwa Ludowego i Sztuki Cerkiewnej z ciekawą kolekcją ikon.

Hańczowa — znajduje się tu jedna z najładniejszych polemkowskich cerkwi w okolicy, pochodząca z XVIII wieku z zachowanym kompletnym ikonostasem z XIX wieku.

Sanok — leży na Sanem, na stromej skarpie tłoczą się stare kamienice, a na wysuniętym cyplu stoi zamek, w którym mieści się muzeum ikon i stała wystawa malarstwa Zdzisława Beksińskiego. Ze starego miasta na brzeg Sanu prowadzą malownicze strome uliczki. W Sanoku znajduje się skansen — Muzeum Budownictwa Ludowego, w którym utworzono dział budownictwa Łemków.

RÓŻNORODNOŚĆ KULTUR CZYNNIKIEM ROZWOJU SPOŁECZEŃSTW

To, kim dzisiaj jesteśmy, kim się dzisiaj czujemy wynika z doświadczeń wielu narodów i kultur. Wielość i różnorodność kultur jest ważnym czynnikiem rozwoju kultury ogólnospołecznej. Łatwo to zauważyć, kiedy jakieś społeczeństwo z powodów politycznych zostanie odseparowane od innych kultur albo jego kontakty z innymi kulturami zostaną drastycznie ograniczone. Wówczas w ciągu jednego nawet pokolenia kultura tego społeczeństwa traci dynamikę rozwoju. Obecnie nie istnieje kultura, która nie zapożyczałaby elementów z innych kultur — odpowiednio je przetwarzając i adaptując.

Na zajęciach uczniowie zapoznają się z tymi elementami kultury i historii europejskiej, które stanowią istotną podstawę rozwoju każdego europejskiego narodu. Zastanowią się nad procesem jednoczenia Europy, który nie może być procesem niwelowania różnic kulturowych, a zakłada istnienie różnych narodów i państw z ich własną kulturą.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Przedmiot: historia, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- uświadomić sobie, że świat jest całością i więcej ludzi łączy niż dzieli,
- uznać doświadczenia europejskie (pozytywne i negatywne) za przesłanki do tworzenia wspólnoty europejskiej na bazie tolerancji i świadomości wspólnego dziedzictwa,
- umieć wymienić wybrane wspólne elementy kultury śródziemnomorskiej i chrześcijańskiej,
- umieć wskazać na mapie zasięg kultury starożytnych Greków, imperium rzymskiego, granice chrześcijańskiej Europy.

Materiały pomocnicze: nr 1: *tabela skojarzeń*
nr 2: *rozsypanka literowa*

Środki dydaktyczne: mapy Europy: z okresu starożytności i wczesnego średniowiecza oraz Polski za panowania Jagiellonów; arkusze dużego papieru, taśma samoprzylepna, markery

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zapytaj uczniów, co to znaczy, że jakieś państwo jest wielonarodowościowe? Poproś o podanie przykładów takich państw w dzisiejszym świecie.

cie. Następnie zapytaj, czy Polska jest lub była w przeszłości państwem wielonarodowościowym? Skomentuj wypowiedzi, zwracając uwagę na wielowiekowe współsąsiedztwo Polaków, Litwinów, Rusinów (Białorusinów i Ukraińców), Żydów, Niemców w przedrozbiorowej Rzeczpospolitej. Podkreśl, że wszyscy oni byli obywatelami jednego państwa i mieli wpływ na rozwój kultury polskiej. W szerszym kontekście takim przykładem kultury, na którą złożyły się doświadczenia i dokonania wielu narodów jest kultura europejska.

Rozwinięcie

2. Podziel uczniów na zespoły, rozdaj arkusze papieru formatu A2 oraz *Tabelę skojarzeń (materiał pomocniczy nr 1)*, z różnymi pojęciami. Poleć, by przerysowali tabelę w powiększeniu na arkusz papieru i każdemu pojęciu przypisali odpowiadające mu państwa i postacie.
3. Następnie poproś, by reprezentant każdego zespołu przedstawił pozostałym swoje propozycje, po czym arkusz z wypisanymi propozycjami przykleił taśmą samoprzylepną w widocznym dla wszystkich miejscu (np. na tablicy). Następnie uczniowie pod twoim kierunkiem konfrontują efekty pracy wszystkich zespołów i dokonują ewentualnej korekty błędnych skojarzeń. Zwróć uwagę uczniów na to, że przy różnych pojęciach będą się powtarzały te same państwa. Zapytaj, dlaczego te same pojęcia można przypisać różnym państwom. W odpowiedzi powinna znaleźć się konkluzja, że dane pojęcia, nawet jeżeli ich powstanie wiąże się z konkretnym miejscem, stanowią część kultury różnych państw, są związane z ich doświadczeniami (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi), składają się na szeroko rozumiane dziedzictwo europejskie.
4. Poproś, by wybrani uczniowie wskazali na mapie geograficznej lub historycznej Europy wymienione kultury lub państwa.

Zakończenie

5. Podkreśl, że omawiając dorobek cywilizacyjny Europy, nie można powiedzieć, że jeden naród dominuje w sposób wyjątkowy nad innymi. Zwróć uwagę, że wszelkie próby narzucenia siłą panowania nad Europą lub jej częścią kończyły się w ostatecznym rachunku klęską (np. Napoleona, Hitlera, Stalina itd.). To, co dzisiaj nazywamy wspólnotą europejską, opiera się na dobrowolności państw członków oraz odwołuje się do wspólnoty kulturowej, opartej na chrześcijańskich wartościach i prawach człowieka oraz na wspólnych wysiłkach w dążeniu do rozwoju gospodarczego wszystkich regionów. Te działania w istotny sposób różnią się od wszelkich poprzednich prób jednoczenia Europy, w których znaczącą rolę odgrywały głęboko zakorzenione stereotypy i uprzedzenia, tworzące wizerunek „innych” (pod względem przynależności narodowej, religijnej czy rasowej).
6. Rozdaj uczniom „Rozsypankę literową” (*materiał pomocniczy nr 2*). Zadaniem uczniów jest połączenie elementów rozsypanki, umieszczonych w polach tabelki, linią ciągłą (nie można łączyć pól tabelki na ukos), tak by ułożyły się w logiczne stwierdzenie, dotyczące postępowania, które pomaga przełamywać wszelkie uprzedzenia. Hasło brzmi: *Najlepszym lekarstwem na wszelkie uprzedzenia jest wzajemne poznanie się, wolności obywatelskie, państwo prawa, swoboda podróżowania, rzetelna wiedza historyczna oraz wynikająca z niej tolerancja i poszanowanie dla innych.*
7. Jako zadanie domowe poleć uczniom, by wykonali w domu rysunek drzewa. Jego symbolicznym pniem będzie Europa, natomiast korzeniami pojęcia umieszczone w *materiale pomocniczym nr 1* wraz z nazwami państw, w których się narodziły (np. demokracja — starożytna Grecja).

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Tabela skojarzeń**

POJĘCIA	PAŃSTWA	POSTACIE REPREZENTATYWNE
teatr		
demokracja		
Biblia		
chrześcijaństwo		
filozofia		
niewolnictwo		
rasizm		
nacjonalizm		
dyktatura		
prawo		
faszizm		
kolonializm		
komunizm		
nietolerancja		
trójpodział władzy		
republika		
alfabet		

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Rozsypanka literowa**

(początek)



NAJLEP	SZYM	LEKAR	DLA	IN	NYCH.
WSZELKIE	NA	STWEM	WANIE	POSZANO	I
UPRZE	DZENIA	JEST	TOLE	RAN	CJA
PO	MNE	WZAJE	Z NIEJ	KAJĄCA	WYNI
ZNA	NIE	SIE,	HISTO	RYCZNA	ORAZ
TELSKIE,	OBYWA	WOLNOŚCI	WIEDZ	TELNA	RZE
PAŃSTWO	PRAWA,	SWOBODA	PODRÓ	ŻOWA	NIA,

JAK ŻYĆ

W WIELOKULTUROWEJ EUROPIE

Scenariusz lekcji skonstruowany został na podstawie bajki H.Ch. Andersena „Brzydkie kaczątko”. Tradycyjnie bajka ta kojarzy się z przeobrażeniem brzydkiego, niekochanego i odrzuconego kaczątka w pięknego i podziwianego łabędzia. Mnie zainteresował etap przed zmianą: losy kaczątka; sposób, w jaki jest traktowane przez zwierzęta i ludzi; jego odczucia. Dostrzegłam tu analogię do sytuacji wielokulturowej Europy i różnych zachowań wobec odmienności. Niezrozumienie i brak akceptacji dla innych, powodują niepokój i w konsekwencji prowadzą do wykluczenia, a często również do agresji. Samo pozytywne nastawienie również nie jest wystarczające. Z niewiedzy wynikają niewłaściwe zachowania wobec innych (matka chce karmić kaczątko gorącym mlekiem; dzieci usiłują bawić się z kaczątkiem jak z psem) oraz wartościowanie innych poprzez pryzmat własnych atrybutów i umiejętności (kot pyta, czy kaczątko potrafi łapać myszy).

Poziom kształcenia: szkoła podstawowa, poziom zaawansowania językowego: początkujący

Przedmiot: język angielski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- przyjmować wyjściową postawę otwartości wobec innych,
- być wrażliwi na problemy innych,
- szanować odmiennosc,
- nie poddawać się presji stereotypów i uprzedzeń,
- wzmocnić swoje poczucie przynależności do europejskiego kręgu kulturowego.

Środki dydaktyczne: bajka Hansa Christiana Andersena *The Ugly Duckling* (*Brzydkie kaczątko*) — wersja uproszczona Oxford Graded Readers Junior Level (L. A. Hill, OUP); paski papieru zawierające: słówka, ich ilustracje oraz zdania z tymi słówkami

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zapytaj uczniów o ulubionych bajkopisarzy. Skoncentruj rozmowę na postaci Andersena i jego bajce *The Ugly Duckling*. Zapoznaj uczniów z planem lekcji.

Rozwinięcie

2. Podziel klasę na grupy; każdej grupie przydziel paski papieru z wyrazami, obrazkami i zdaniami istotnymi dla celów lekcji i rozumienia tekstu. Poproś o przyporządkowanie wyrazów do odpowiednich obrazków

oraz wyszukanie zdań, w których dane wyrazy występują. Sprawdź prawidłowość wykonania zadania. W celu ćwiczenia wymowy odczytaj wyrazy i zdania; poproś uczniów, by powtarzali za wzorem.

3. Daj każdej grupie egzemplarz *The Ugly Duckling* wraz z zadaniem do realizacji w trakcie słuchania: gdzie przebywało Brzydkie kaczątko, kogo spotkało w swojej wędrówce? Jak było traktowane? Zanim przystąpisz do czytania bajki, pozwól, aby uczniowie obejrżeli obrazki.
4. Przeczytaj tekst, starając się gestami i mimiką wzmacniać przekaz, by ułatwić jego pełne zrozumienie.
5. Poleć uczniom, aby uzgodnili trasę wędrówki kaczątko najpierw w swoich grupach, a potem na forum klasy. Zapisz na tablicy nazwy miejsc oraz zwierząt i ludzi napotkanych przez Brzydkie kaczątko.
6. Wybierz spośród uczniów ochotnika, który odegra rolę Brzydkiego kaczątko. Grupom przydziel (np. drogą losowania) role zwierząt lub ludzi występujących w bajce (uwaga: potrzeba sześć grup: kaczki, w tym kaczka matka; gęsi; myśliwi i psy; staruszka, kot i kura; rodzina — mąż, żona, dzieci; łabędzie). Daj czas na przygotowanie się do odegrania ról poprzez wyszukanie w książeczce konkretnych sytuacji i reakcji.
7. Zachęć uczniów do odegrania swoich ról: niech Brzydkie kaczątko wędruje od grupy do grupy, imitując zachowanie swojego pierwowzoru, a poszczególne grupy reagują według wcześniej przygotowanego scenariusza.
8. Zapytaj ucznia, który grał rolę Brzydkiego kaczątko, co czuł w trakcie wędrówki; poproś o sprecyzowanie emocji i natężenia przeżytych doświadczeń. Porozmawiaj z grupami o ich zachowaniu, prosząc o uzasadnienie prezentowanych przez nich postaw (np. Dlaczego kaczki działy Brzydkie kaczątko? Czego oczekiwała staruszka od Brzydkiego kaczątko? Dlaczego żona chciała nakarmić Brzydkie Kaczątko podgrzanym mlekiem? itd.).
9. Poproś uczniów o ocenę postawy kaczki matki, kaczek z podwórka, gęsi itd. Skłoń do refleksji nad przyczynami takiego postępowania. Poproś grupy o powtórne odegranie scenki, ale z reakcjami pozytywnymi lub neutralnymi. Przed występem daj czas na dyskusję w grupach.

Zakończenie

10. Po przedstawieniu podsumuj lekcję, uogólniając sytuację z bajki na wszelkie reakcje jednostek i grup społecznych na inność. Zrób analogię do sytuacji w zróżnicowanej, wielokulturowej Europie. Podkreśl brak alternatywy dla poszanowania odmienności i postawy tolerancji wobec tych, którzy reprezentują inne kultury.

WIELOKULTUROWE UCZUCIA — UNIWERSALNOŚĆ MOTYWU MIŁOŚCI

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, później również profilowanego, odsyła do tekstów, których fundamentem bywa bardzo bliska relacja dwojga ludzi („Cyd”, „Lalka”, inne). Istotne jest, aby dostrzec w tych relacjach powinowactwo motywu, jego spójność i przenikanie we wszystkich kulturach. Powtarzalność gestów, rytuałów, zachowania się — wreszcie uczuć. Wszystko to układa się w harmonijny obraz i nie można oprzeć się wrażeniu, że cała sfera uczuciowości została wcześniej misternie zaplanowana. Przeżywamy zatem tylko wariacje i sekwencje pierwszych gestów i zdarzeń, archetypicznych zachowań, które zbliżają nas do wzniosłości uczucia.

Treścią lekcji będzie dowiedzenie istnienia wspólnych elementów w miłości, uczuciu — bez względu na obywatelstwo, pochodzenie, wiek i zawód.

Ten model lekcji można realizować na wszystkich poziomach nauczania. W zależności od klasy nauczyciel może sam zdecydować o doborze tekstów literackich.

Poziom kształcenia: III klasa gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- dostrzec „ponadgraniczność” uczuć między ludźmi,
- nazwać uczucia towarzyszące relacjom dwojga ludzi (tęsknota, ciekawość, podniecenie, fascynacja),
- zauważyć różnorodność kulturową obecną w tekstach (imiona, obyczajowość),
- zrozumieć emocjonalną bliskość dwojga ludzi,
- wskazać podobieństwo zachowań postaci,
- dostrzec estetykę i swoistą etykę uczuć,
- analizować język uczuć,
- umieć charakteryzować zachowania postaci (gra, kokieteria),
- umieć szukać podobieństw między wskazanymi tekstami a innymi tekstami kultury.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Fragmenty czterech tekstów literackich*
nr 2: *Biografie autorów*

Środki dydaktyczne: arkusze dużego papieru (po 4 dla 4 zespołów), markery (4 sztuki)

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Podziel klasę na cztery zespoły. Każdemu przydziel jeden z fragmentów prozy z materiału *pomocniczego nr 1* oraz 4 arkusze papieru. Poproś, aby uczniowie z każdego zespołu dokładnie przeczytali przydzielony fragment tekstu. Następnie poleć, aby wspólnie zastanowili się nad postaciami przedstawionymi w tych tekstach i spróbowali je scharakteryzować, opierając się nie tylko na informacjach zawartych w tekście, ale kierując się również swoją wyobraźnią i intuicją. Niech uczniowie określą wspólnotę narodową i kulturową bohaterów, ich wiek, język, zawód, zainteresowania, miejsce zamieszkania, czyli sporządzą swoistą metrykę. Rezultaty swoich przemyśleń niech przedstawią na dużym arkuszu papieru.
2. Teraz poproś, aby zespoły wykonały analogiczne zadanie, czytając kolejno pozostałe fragmenty tekstów. Powstanie swoisty katalog różnorodności, w którym ujawnią się różnorodne postacie, kultury, charaktery, różne stanowiska. Efekty swojej pracy zespoły prezentują na forum klasy. Kiedy przymocujemy do ściany plakaty przedstawiające postacie literackie, powstanie miniwernisaż. Uczniowie, prezentując swoje przemyślenia na temat bohaterów, mogą uzasadniać swoje opinie, odwołując się do tekstów.

Rozwinięcie

3. Poproś uczniów, aby indywidualnie spróbowali zastanowić się nad tym, co we wszystkich tekstach wydaje się być wspólne (uczucia, np. miłości, fascynacji, zauroczenia, podobne relacje łączące dwoje ludzi).
4. Poproś uczniów, aby teraz przeczytali krótkie noty biograficzne autorów analizowanych przez siebie fragmentów tekstów, ze szczególnym zwróceniem uwagi na miejsce ich urodzenia i zamieszkania.
5. Następnie sprowokuj dyskusję, w toku której uczniowie zastanowią się nad charakterem uczuć, jakie łączą postacie bohaterów w poznanych fragmentach utworów. Zwróć uwagę uczniom na towarzyszące w ich zachowaniach konwencje, wzajemne przenikanie się ładunku emocjonalnego, empatię. Zadaj pytania:

— *Czy uczucia, które wpływają na wzajemne relacje ludzi są zależne od miejsca urodzenia tychże osób?*

— *Czy sposób przeżywania związków z innymi ludźmi jest zdeterminowany przez miejsce, w jakim przychodzi się na świat?*

Podczas dyskusji należy opierać się na tekstach, dokładnie je analizując, rozpatrując znaczenie poszczególnych słów. Efektem dyskusji powinna być konkluzja o wspólnym odczuwaniu, emocjonalnym przeżywaniu miłości, bez względu na orientację, przynależność, poglądy, miejsce i czas.

Zakończenie

6. Kończąc zajęcia, poproś uczniów o przywołanie z pamięci innych tekstów, w których obecny jest analizowany motyw (np. Petrarcki, Szekspira, Mickiewicza, Kuncewiczowej i innych).
7. Jako pracę domową zadaj odnalezienie podobnych dwu fragmentów tekstów literackich, potwierdzających wynikające z lekcji wnioski. Mogą to być także teksty z jeszcze innymi powinowactwami emocjonalnymi między ludźmi — bliskie nam cierpienia, smutki, radości czy też uczucia gniewu, bezsilności, klęski...

Poproś też uczniów o sformułowanie w co najmniej 7 zdaniach odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego literatura piękna wędruje po świecie bez paszportu?”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Fragmety tekstów literackich

FRAGMENT I

Jasza zabawiał się na podwórzu, a tymczasem Estera przygotowywała śniadanie: wypieczoną bułkę z masłem i białym serem, cebulki, rzodkiewki, ogórek i kawę, którą sama zmełła i zaparzyła z mlekiem. Estera była niska, o ciemnych włosach, młodej twarzy, prostym nosie i czarnych oczach, w których odbijała się zarówno radość, jak i smutek. Bywało nawet, że te oczy rzucały swawolne iskierki. Kiedy się uśmiechała, górna warga unosiła się figlarnie odsłaniając drobne zęby, a na policzkach tworzyły się dołki (...)

Podawała teraz Jaszy śniadanie. Usiadła naprzeciw niego na ławce i przyglądała mu się, ironicznie, szacując z ciekawością. Nigdy mu się nie naprzykrzała, dopóki nie odpoczął po podróży, dziś jednak wyczytała z jego twarzy, że czas odpoczynku już się skończył (...)

Uśmiechała się do niego z czułością i goryczą zarazem. Nie można go było pilnować jak innych mężów, bo więcej czasu spędzał w objazdach niż w domu, poznawał różne kobiety — wędrował dalej niż Cyganie. Tak, był wolny jak wiatr, ale dzięki Bogu, wracał do niej zawsze i zawsze przywoził jej podarek. Całował ją i brał w ramiona z takim pożądaniem, jak gdyby pędził życie świętego podczas swej nieobecności. Estera często żałowała, że wyszła za męża za sztukmistrza zamiast za krawca lub szewca, który siedzi cały dzień w domu i zawsze jest na widoku. Ale jej miłość do Jaszy wciąż trwała. Był dla niej i synem, i mężem. Każdy spędzony z nim dzień uważała za święto. Estera przyglądała mu się podczas jedzenia. Jakoś inaczej robił niż zwykli ludzie. Kiedy jadł, przerywał nagle, jak gdyby w zamyśleniu, po czym znów zabierał się do jedzenia (...)

Estera często wpatrywała się w jego oczy, starając się przeniknąć czające się w nich oszustwo, zawsze jednak pokonywała ją jego niewzruszoność. Wiele ukrywał, rzadko mówił poważnie, zawsze maskował swoje niepokoje. Nawet gdy był chory i krążył po pokoju rozpalony gorączką, Estera niczego się nie mogła dowiedzieć. Często wypytywała męża o występy, które rozsławiły go na całą Polskę, jednak on zbywał ją krótko albo wykręcał się żartem od odpowiedzi. W jednej chwili okazywał jej niezwykłą serdeczność, w następnej odsuwał się gdzieś daleko; wciąż ciekawił ją każdy jego ruch, każde słowo, każdy gest. Nawet gdy się wyglupiał i gadał jak uczniać, wszystko, co mówił, miało jakieś znaczenie. zdarzało się, że dopiero po jego wyjeździe, kiedy znów znajdował się na szlaku, Estera pojmowała, co powiedział.

Od dwudziestu lat byli małżeństwem, wciąż jednak igrał z nią, jak w pierwszych dniach po ślubie. Pociągał ją za chustę, poszcypywał w nos, wykręcając go, nazywał różnymi śmiesznymi imionami, jak Dżerambola, Kotuś, Gęsi Pipek — wiedziała, że to takie nazwy z gwary grajków. Dniem był jedną osobą, nocą inną. To piał radośnie jak kogut, kwiczał jak prosię, rżał jak koń, to znów wpadał w niezrozumiałą melancholię (...).

Isaac Bashevis Singer

Sztukmistrz z Lublina, PiW, Warszawa 1990, s. 8–10.

FRAGMENT II

Jadzia wyszła za męż. Za Stasia. Wyszła za niego, bo chciał się ożenić. I jeszcze dlatego, że doszła do tej grani, na której kończy się wiosna i zaczyna lato. I wtedy nagle wszyscy ją zobaczyli. Była jak kwiat pośród uroczystej niedzieli, kwiat, który można ujrzyć jedynie w ciszy pól, w chwili gdy właśnie niesie się głos dzwonu.

Jadzia kocha Stasia. Kocha go bez opamiętania. Tak czerwona pełnią dojrzałego szczęścia wisienka kocha się ze słońcem. Zapamiętała. Do zatruty.

I jeszcze tak, żeby się nie dziwić, iż w jej snach nie zjawia się Jurek. Ten Jurek, bez którego ranki jej młodości były dniami pokuty, a wieczory — rozgrzeszeniem. Wieczory bżowe, wieczory jaśminowe, wieczory georginiowe...

Czas kochania nastał, czas i pora. Trzecia pora spośród tych czterech.

Sokrat Janowicz

Trzecia pora, w zbiorze Listowie, „Białowieża”, Białystok 1995, s. 79.

FRAGMENT III

Misia zauważyła, że ten wysoki jasnowłosy chłopak od Boskich przygląda jej się w kościele. Potem, gdy wychodziła po mszy, stał na dworze, żeby znów patrzeć na nią i patrzeć. Misia czuła jego wzrok jak niewygodne ubranie. Bała się poruszyć swobodnie, głębiej odechnąć. Krępował ją.

Tak było całą zimę, od pasterki do Wielkanocy. Kiedy zaczęło się robić cieplej, Misia co tydzień przychodziła do kościoła lżej ubrana i jeszcze mocniej czuła na sobie wzrok Pawła Boskiego. W Boże Ciało ten wzrok dotknął jej nagiego karku i odsłoniętych ramion. Misia poczuła, że jest bardzo miękki i przyjemny, jak kocie pieszczoty, jak piórka, jak puch mleczów.

Tej niedzieli Paweł Boski podszedł do Misi i zapytał, czy może odprowadzić ją do domu. Zgodziła się.

Mówił przez całą drogę, a to, co mówił, zadziwiało ją. Powiedział, że jest maleńka jak luksusowy szwajcarski zegarek. Misia nigdy przedtem nie myślała, że jest maleńka. Powiedział, że jej włosy mają kolor najdroższej odmiany złota. Misia zawsze sądziła, że ma brązowe włosy. Powiedział też, że jej skóra pachnie wanilią. Misia nie śmiała się przyznać, że piekła ciasto.

Wszystko w słowach Pawła Boskiego odkrywało Misię na nowo. Przychodziła potem do domu i nie mogła się wziąć do żadnej pracy. Myślała jednak nie o Pawle, lecz o sobie: „Jestem ładną dziewczyną. Mam małe stopy, jak Chinka. Mam piękne włosy. Uśmiecham się bardzo kobieco. Pachnę wanilią. Można tęsknić za tym, żeby mnie zobaczyć. Jestem kobietą”. (...)

Wciąż jeszcze przyjaźniła się z Rachelą Szenbert, lecz teraz ich rozmowy były inne. Chodziły razem Gościńcem do lasu. Rachelą namawiała Misię, żeby nie rzucała szkoły. Obiecała jej pomoc w arytmetyce. A Misia opowiadała Racheli o Pawle Boskim.

Olga Tokarczuk

Prawiek i inne czasy, Wyd. WAB, Warszawa 1997, s. 91–92.

FRAGMENT IV

Gastona zdziwił rodzaj sukienki, jaką ta dziewczyna miała na sobie. Były to dwa fartuchy spięte po bokach agrafkami: jeden założony z przodu, drugi z tyłu, tak że kiedy Cyganka stała sobie na skraju chodnika i rozglądała się w obie strony, aby nie wpaść pod tramwaj albo pod samochód, Gaston nie mógł się zorientować, gdzie ta dziewczyna ma plecy, a gdzie niepozorne piersi.

Cyganka obejrzała się, zwróciła ku niemu białka oczu i umalowane wargi i chciał coś powiedzieć, ale głos ją zawiódł. Po czym kołyszącym krokiem Nomadów przeszła jezdnię ulicy Głównej, niosąc tuż przy czarnych włosach w odwróconej ku niebu dłoni pół bochenka chleba, który białą skórką kreślił jej szlak pośród wieczora. Kiedy zatrzymała się przed oświetloną wystawą domu towarowego, stanęła w wyzywającej pozie i spod rzęs spoglądała na Gastona.

Zdożył się na odwagę i przeszedł na drugą stronę.

— Daj popalić — powiedziała, wyciągając ku niemu rozchylone palce: wielki i serdeczny.

Włożył papierosa między palce, a kiedy podawał jej ognia, rzucił szarmancko:

— Jak pięknie pachną ci włosy.

— A tobie ręce się trzęsą — zrewanżowała się Cyganka.

Z bliska patrzyła Gastonowi w oczy, a oczy miała na pół twarzy jak Lollobrigida. Nagle ni stąd ni zowąd, jakby dokonała wielkiego odkrycia, oświadczyła Gastonowi:

— Masz takie oczy! — Z kciuka i palca wskazującego zrobiła literkę o i zbliżyła ją do oka.

— A ty jak dwa leśne źródelka.

— Ach, jak dwa leśne źródelka... — Nie zdziwiła się. — Cyganki, kiedy są młode, wszystko mają piękne. A ja jestem młoda! — powiedziała i wysunęła palce.

Gaston delikatnie włożył między nie papierosa. Sam zapalił także. Przez chwilę spoglądał w szybę wystawy, po czym wyprostował się i spojrzał śmiało na tłum przelewający się ulicą Główną. Ludzie oglądali się za nim i Gaston Koszulka zapragnął nagle, aby wszyscy jego znajomi — chłopcy i dziewczęta, wszyscy jego krewni szli teraz ulicą Główną w dół i widzieli go, jak stoi obok pięknej Cyganki, jak spoziera jej w oczy i pali przy tym papierosa... A teraz idzie przy niej i ta Cyganka, mimo iż ma znoszone trzewiki, stąpa drobnymi kroczkami niczym wielka dama.

— To wspaniałe! — oświadczył i podskoczył.

— Co wspaniałe?

— Wszystko wspaniałe! — wykrzyknął i ścisnął Cyganekę za łokieć, bo naprzeciwko szła sąsiadka z zakupami.

— Dobry wieczór pani, pani Fundierowa! — Ukłonił się Gaston na wszelki wypadek, aby go sąsiadka, broń Boże, nie przeoczyła...

Bohumil Hrabal

Bar Świata, Iskry, Warszawa 1989, s. 62–64

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Biografie autorów tekstów

Isaac Bashevis Singer, Singer Icchok, pisarz amerykański tworzący w języku jidysz (1904–1991), laureat Nagrody Nobla (1978), pseudonimy: Icchock Warszawski, D. Segal. Przyszedł na świat w Polsce, w rodzinie rabinackiej. Po dzieciństwie spędzonym w Radzyminie wyjechał, za przykładem starszego brata Israela Joszuy, do Warszawy, gdzie na łamach żydowskiego czasopisma „Literarische Bletter” drukował swoje pierwsze opowiadania (*Na starość*, *Kobieta*). Utrzymywał się z tłumaczeń z języka niemieckiego na jidysz powieści kryminalnych oraz utworów T. Manna, K. Hamsuna, E. M. Remarque’a.

Po dojściu Hitlera do władzy w Niemczech i ucieczce żony pisarza — komunistki wraz z ich jedynym synem do ZSRR, Singer zdecydował się na wyjazd do Nowego Jorku. Tu podjął pracę w redakcji „Jewish Daily Forward”, a następnie nawiązał kontakt z czasopismem „Forward”, które drukowało w odcinkach jego powieści *Rodzina Muszkatów* (1945), *Dwór i Spuścizna* (1953–1955). Z tego okresu pochodzi też, ciesząca się niezmienną popularnością, powieść *Sztukmistrz z Lublina* (1958). Utwory Singera, znane początkowo jedynie wąskiemu kręgowi żydowskiego środowiska czytającego w jidysz, przetłumaczone na angielski (duża w tym zasługa S. Bellowa) przyniosły mu światową sławę.

Bestsellerami w krajach anglojęzycznych okazały się zwłaszcza dwie powieści: *Niewolnik* (1962) oraz *Szosza* (1978). Autor kilku tomów opowiadań, powieści autobiograficznych i książek dla dzieci, wskrzeszał w swoich utworach świat małych miasteczek żydowskich na terenie Polski; z nostalgią powracał do krainy dzieciństwa; analizował metafizyczne problemy — stosunku człowieka do Boga, zawieszenia istoty ludzkiej między sacrum a profanum. Zapytany o powód, dla którego za język swojej twórczości wybrał jidysz, miał odpowiedzieć: „Ja wierzę w zmartwychwstanie. Kiedy zmartwychwstaną miliony ludzi mówiących w jidysz, zapytają, co jest w ich języku do przeczytania”.

Olga Tokarczuk — urodziła się w 1962 w Sulechowie. Studiowała psychologię na Uniwersytecie Warszawskim, mieszka w Wałbrzychu. Wybitna prozaiczka i eseistka, autorka uhonorowana wieloma nagrodami, m.in. nagrodą Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek, nagrodą Fundacji im. Kościelskich oraz nominacją do nagrody Nike. Niekwestionowane odkrycie w polskiej literaturze ostatnich lat, pisarka ceniona i przez krytyków, i przez publiczność. Trzy cechy wyróżniają książki Tokarczuk: perfekcyjna sztuka narracji, poetycki opis, skupiony na wyodrębnionych przedmiotach, metafizyczna perspektywa, otwarta na nieskończoność.

O swojej twórczości Olga Tokarczuk mówi: „Pisanie powieści jest dla mnie przeniesionym w dojrzałość opowiadaniem sobie samemu bajek”.

Najbardziej znane jej powieści: *Miasta w lustrach*, *Podróż ludzi księgi*, *E.E.*, *Prawiek i inne czasy*.

Sokrat Janowicz — urodził się w 1936 r. w Krynkach na Białostocczyźnie. Debiutował w 1956 r. na łamach tygodnika białoruskiego „Niwa”. Działał w Białostockim Towarzystwie Społeczno-Kulturalnym. W 1958 r. założył Białoruskie Stowarzyszenie Literackie „Białowieża”. Uczestniczył też w powołaniu Białoruskiego Stowarzyszenia Demokratycznego. W 1994 r. powrócił z Białegostoku do rodzinnych Krynek. Autor piszący głównie po białorusku; twórca miniatur lirycznych, opowiadań, nowel, esejów, utworów scenicznych, rozpraw naukowych, publikowanych w kraju i za granicą. Na początku 2000 r. zaczął wydawać w ramach założonego wspólnie z Jerzym Chmielewskim i Leonem Tarasewiczem Stowarzyszenia Villa Sokrates — rocznik *Annus Albaruthenicus* (Rok Białoruski), skierowany do literackiej Europy.

Bohumil Hrabal — (1914–1997), pisarz czeski. W swojej twórczości nawiązywał do tradycji surrealizmu oraz do pisarstwa J. Haška, posługując się groteską i nowatorską formą.

Szczególną popularność zyskał jego cykl powieści, zawierających wątki autobiograficzne i ukazujących bez osłonek życie w komunistycznej Czechosłowacji: *Lekcja tańca dla starszych i zaawansowanych* (1964, wydanie polskie 1980), *Zbyt głośna samotność* (1976, wydanie polskie 1980), *Taka piękna żałoba* (1979, wydanie polskie poza cenzurą 1983), *Skarby świata całego* (1981, wydanie polskie 1985). Także trylogia: *Wesela w domu*, *Vita nuova*, *Przerwy w zabudowie* (1987, wydanie polskie poza cenzurą; część 1 — 1989, część 3 — 1988), głośna powieść z okresu okupacji niemieckiej *Pociągi pod specjalnym nadzorem* (1965, wydanie polskie 1969, znana ekranizacja J. Menzla 1966), *Jak obsługiwałem angielskiego króla* (1982, wydanie polskie poza cenzurą 1989), opowiadania, m.in. w zbiorze *Bar Świat* (1965, wydanie polskie 1969).

B

OŻONARODZENIOWA PODRÓŻ

Boże Narodzenie to święto, które najmocniej tkwi w kulturach krajów europejskich. Choć coraz częściej ulega komercjalizacji, to niemal każdy naród zachował tradycyjne zwyczaje związane z tym świętem. Bożonarodzeniowa podróż umożliwi dzieciom poznanie różnorodnych obyczajów kultywowanych do tej pory w różnych państwach.

Poziom kształcenia: nauczanie zintegrowane, nauczanie blokowe

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać zwyczaje bożonarodzeniowe z różnych krajów,
- rozpoznawać na mapie Europy kontury pięciu krajów,
- umieć pracować w zespole,
- rozpoznawać melodie kolęd.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Opis stanowisk*

Środki dydaktyczne: nagrania kolęd, pięć arkuszy szarego papieru, kredki, blok techniczny, przepisy kulinarne i zdjęcia potraw wycięte z gazet, talerze, sztucce, obrusy, serwetki papierowe, gałązki świerkowe, świeczniki i świeczki

Czas trwania lekcji: 3 × 45 minut lub tygodniowy projekt

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Zajęcia można przeprowadzić w jednej klasie lub zrealizować jako duży projekt angażujący całą szkołę. Najlepiej realizować je przed świętami Bożego Narodzenia. Przed planowanym terminem zajęć należy przygotować stanowiska symbolizujące dane państwo europejskie. W każdym stanowisku powinny znaleźć się: mapy konturowe Europy oraz flagi i rekwizyty ilustrujące zwyczaje świąteczne. Nauczyciel sam decyduje o wyglądzie stanowisk i wyborze krajów. Należy także przygotować kasy z kolędami oraz drobne upominki.

Rozpoczęcie

1. Powiedz uczniom, że zapraszasz ich dziś w podróż po różnych krajach, aby zobaczyli, jakie są w nich zwyczaje związane ze świętami Bożego Narodzenia. Zawieś mapę polityczną Europy z zaznaczonymi pięcioma krajami, których świąteczne obyczaje uczniowie będą poznawali.

Rozwinięcie

2. Wyjaśnij uczniom zasady, według których będą pracowali podczas zajęć. Przedstaw — podchodząc do każdego z przygotowanych wcześniej

stanowisk — bożonarodzeniowy obyczaj obchodzony w danym kraju. Poproś, aby dzieci podzieliły się na 5 zespołów. Możesz też sam dokonać podziału, najlepiej poprzez losowanie (dzieci mogą np. częstować się cukierkami w kolorowych papierkach — należy przygotować tyle cukierków w jednakowych papierkach, ile osób ma być w każdym zespole). Objaśnij zadania, jakie będzie trzeba wykonać przy każdym stanowisku. Zaprowadź zespoły na miejsca, od których rozpoczynają swoją bożonarodzeniową podróż. Określ czas (około 20 minut). Możesz również podać kryteria oceny pracy zespołów (np. liczbę punktów, jakie można zdobyć wykonując poszczególne zadania). Daj sygnał do rozpoczęcia zabawy. Włącz kasetę (płytę) z nagraniami kołęd. Możesz trochę pomagać uczniom w wykonaniu niektórych zadań, jeśli zauważysz, że sobie wyraźnie nie dają rady. Prawdopodobnie trzeba będzie wyjaśnić zasady nakrywania do stołu. Każdy zespół odwiedza wszystkie stacje po kolei.

Zakończenie

3. Gdy wszystkie zespoły zakończą pracę, zaproponuj uczniom podzielenie się opłatkami i złożenie sobie życzeń. Później odśpiewajcie wspólnie polską kołędę. Jako „prezenty” rozdaj dzieciom mapki konturowe Europy. Poproś, aby w domu w kontury krajów, które odwiedziły podczas podróży, wpisały ich nazwy. Chętni mogą namalować obrazki, ilustrujące jeden ze zwyczajów poznanych podczas zajęć.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Opis stanowisk

NIEMCY

W Niemczech bardzo ważny jest adwent — okres przed świętami Bożego Narodzenia. Na 23 dni przed Gwiazdką w domach zawieszają się kalendarze adwentowe, szczególnie lubiane przez dzieci. Każdego bowiem dnia, zbliżającego do Wigilii, wolno odsłonić kolejno okienko, za którym kryje się czekoladka lub mały upominek.

Na stanowisku znajduje się przygotowany przez nauczyciela duży kalendarz adwentowy.

W kalendarzu ma być tyle okienek, ilu uczniów w klasie. W okienkach zapisane są imiona i nazwiska uczniów. Każde dziecko rysuje na małej karteczce wymarzony przez siebie prezent, jaki chciałoby dostać pod choinką i wkleja w swoje okienko.

SZWECJA

Szwedzi zaczynają świętować Boże Narodzenie już 13 grudnia. Odbywa się wtedy Festiwal Światła, w czasie którego najstarsze dziewczęta w rodzinie ubierają się w białe suknie i wkładają na głowę wieńce z siedmioma płonącymi świecami. Tak przyozdobione zanoszą jedzenie rodzicom i rodzeństwu.

Na stanowisku przygotowane są dla każdego dziecka opaski z papieru, symbolizujące szwedzkie wieńce, nożyczki, papier kolorowy i klej. Zadaniem uczniów jest ozdobienie swojej opaski siedmioma kolorowymi świeczkami wyciętymi z papieru kolorowego.

ANGLIA

26 grudnia, w tzw. *Boxing Day* bliskie osoby wręczają sobie pięknie opakowane prezenty. Na stanowisku przygotowane są drobne upominki dla każdego dziecka, które uczniowie wykonali na wcześniejszych zajęciach.

HISZPANIA

Najważniejszym elementem świątecznej dekoracji jest żłóbek. Urządzane są nawet lokalne konkursy, kto wykona najpiękniejszy. Na stanowisku przygotowana jest plastelina. Zadaniem zespołu jest wykonanie żłóbka z figurkami z plasteliny.

POLSKA

Każdy zespół ma pięknie nakryć wigilijny stół oraz przygotować menu złożone z tradycyjnych potraw wigilijnych, które jada się w ich domach — potraw tych ma być 12.

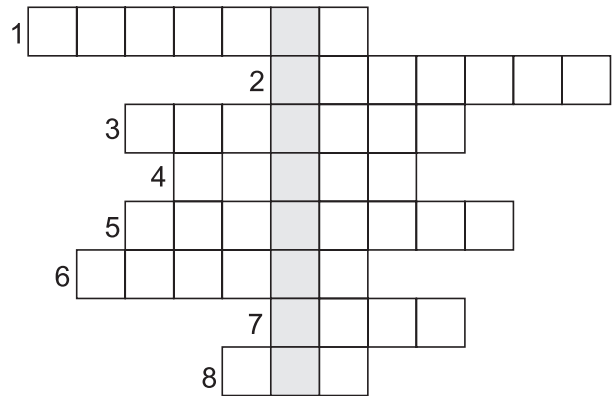
Menu może mieć formę kolażu. Przygotowane są również kartki z wierszykiem do przeczytania oraz krzyżówką do wspólnego rozwiązania:

*Pod obrusem siano leży,
na obrusie barszcz i ryby.
Nikt nie siada do wieczerzy,
każdy płaszczy nos o szyby.
Każdy na wsi oraz w mieście
patrząc w niebo prosi tak:
— Pierwsza gwiazdka, wyjrzyj wreszcie,
do kolacji daj nam znak!*

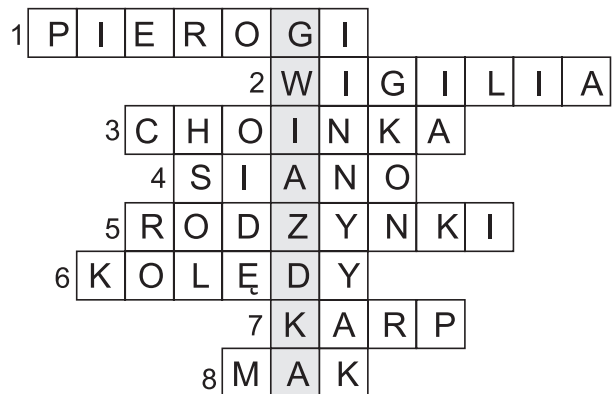
Krzyżówka:

Hasła do odgadnięcia:

1. Wigilijne mogą być tylko z kapustą i grzybami
2. Wieczór poprzedzający Boże Narodzenie
3. Na niej bombki
4. Wkładasz pod obrus na wigilijnym stole
5. Słodkie w cieście drożdżowym
6. Piosenki spod choinki
7. Przed wigilijną kolacją pływa w wannie
8. Przyrządza się z nim pyszne wigilijne kluski



Rozwiązanie:



CZASOPISMA, KTÓRYCH NIE ZNAMY

Wiedza przeciętnego Polaka o mniejszościach narodowych jest fragmentaryczna. Więcej wiemy o ich tradycji i przeszłości, mniej natomiast o życiu i problemach współczesnych nam Białorusinów, Cyganów, Żydów..., a przecież mniejszości mają też współczesną literaturę, również czasopisma, które są cennym źródłem informacji o nich samych.

Poziom kształcenia: III klasa gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: wiedza o społeczeństwie, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- zrozumieć rolę i znaczenie prasy, zwłaszcza w środowiskach mniejszościowych,
- wyjaśnić, co oznacza wolność słowa i dlaczego jest jednym z ważnych warunków demokracji,
- znać tytuły i problematykę czasopism wydawanych przez poszczególne mniejszości narodowe.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Tytuły wybranych czasopism wydawanych przez mniejszości narodowe w Polsce*
nr 2: *Karta pracy dla zespołu*

Środki dydaktyczne: egzemplarze czasopism

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Wprowadzając uczniów w tematykę zajęć, porozmawiaj z nimi o tym, jakie gazety i czasopisma czytają najczęściej, czego w nich szukają.
2. Porozmawiaj z uczniami na temat roli, jaką odgrywa prasa, należąca do tzw. mediów wizualnych, czyli oddziałujących na zmysł wzroku. Zapytaj, skąd, ich zdaniem, wzięło się określenie „czwarta władza” używane w odniesieniu do mediów funkcjonujących w państwie demokratycznym? Zwróć uwagę na zależność funkcji, jaką pełnią media od typu państwa. Kogo i dlaczego chroni funkcjonująca w państwach totalitarnych instytucja cenzury?
3. Poinformuj uczniów, że w Polsce cenzura przestała istnieć dopiero po zmianie systemu politycznego w roku 1989 roku. Wraz ze zmianami rozpoczęło się swoiste „odrodzenie” mniejszości etnicznych i narodowych w Polsce. Obecnie każda mniejszość narodowa w Polsce wydaje

przynajmniej jeden tytuł prasowy; najczęściej są to tygodniki. Ich liczba wzrosła po 1989 roku. Wiele z nich, ale nie wszystkie, jest wydawanych wyłącznie w języku danej mniejszości (białoruskim, litewskim, niemieckim, ukraińskim). Zapisz teraz temat lekcji i wyjaśnij jej cele. Rozdaj uczniom *materiał pomocniczy nr 1* z listą tytułów prasowych wydawanych przez mniejszości narodowe w Polsce. Powiedz, że na zajęciach uczniowie będą poznawać niektóre z tych czasopism, aby zrozumieć, jak ważną rolę odgrywa prasa dla grup mniejszościowych. Krótko przeanalizujcie *materiał pomocniczy nr 1*. Zadaj pytania:

- Które mniejszości wydają więcej tytułów, dlaczego?
- Jak często się one ukazują? O czym to świadczy? Co mogą sugerować tytuły?
- Do jakich grup wiekowych są adresowane?

Rozwinięcie

4. Podziel klasę na zespoły. Poproś przedstawicieli zespołów o wylosowanie nazwy gazety lub czasopisma, którym się będą zajmować. Wyjaśnij uczniom, że zadaniem każdego zespołu będzie wypełnienie karty pracy (*materiał pomocniczy nr 2*), po wcześniejszym zapoznaniu się z wybranym tytułem prasowym.

Po zakończonej pracy liderzy zespołów charakteryzują „swoje” pismo.

5. Następnie zapisz na tablicy następujące treści: media informują (po co?), kształtują (co i w jakim celu?), kontrolują i krytykują (kogo i po co?), integrują (kogo i po co?). Poproś, aby uczniowie sformułowali notatkę z lekcji używając tych określeń i odpowiadając na pytania z nawiasów. Po odczytaniu notatek przez przedstawicieli zespołów, zapytaj uczniów, jak sądzą, dlaczego reprezentanci mniejszości narodowych walczą o to, by wydawać swoją prasę i dlaczego w demokratycznym państwie ktoś (szczególnie rząd) powinien tę ich aktywność wspierać.

Zakończenie

6. Jako pracę domową zaproponuj uczniom zespołowe przygotowanie i prezentację reklamy czasopisma, którym się zajmowali podczas zajęć, w atrakcyjnej formie (reklama telewizyjna, radiowa, prasowa).

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Tytuły wybranych czasopism wydawanych przez mniejszości narodowe

Mniejszość białoruska

- „Niwa” (tygodnik)
- „Czasopis” (miesięcznik)
- „Białoruskie Zeszyty Historyczne” (półrocznik)
- „Prowincja” (periodyk)
- „Termopile” (periodyk)
- „Annus Albaruthenicus” (periodyk)

Mniejszość litewska

- „Ausra” (dwutygodnik)
- „Ausrele” (miesięcznik dla dzieci)

Mniejszość łemkowska

- „Biesiada” (kwartalnik)
- „Zahoroda” (kwartalnik)

Mniejszość niemiecka

- „Schlesisches Wochenblatt” (tygodnik),
- „Hoffnung” (miesięcznik),
- „Masurische Storchenpost” (miesięcznik),
- „Mitteilungsblatt” (miesięcznik),
- „Zeszyty Edukacji Kulturalnej” (kwartalnik).

Mniejszość romska

- „Rrom po Drom” (miesięcznik)
- „Dialog — Pheniben” (kwartalnik)

Mniejszość słowacka

- „Zivot” (miesięcznik)

Mniejszość ukraińska

- „Nasze Słowo” (tygodnik)
- „Nad Buhom i Narwoju” (dwumiesięcznik)

Mniejszość żydowska

- „Dos Jidisze Wort — Słowo Żydowskie” (dwutygodnik)
- „Jidele” (kwartalnik)
- „Midrasz” (miesięcznik)

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Karta pracy dla zespołu**

Tytuł	
Typ (dziennik, tygodnik)	
Język	
Adresat	
Wydawca	
Nakład	
Cena	
Poruszana problematyka	
Stałe rubryki	
Ciekawostki	

O PIENIĄDZU, KTÓRY ŁĄCZY I DZIELI NARODY

Pieniądz ułatwia gospodarowanie, zwłaszcza wymianę towarów, ale rodzi też wiele emocji. Całe nasze życie krąży wokół niego, bez względu na to, czy są to złotówki, dolary, jeny, szylingi, funty, czy euro.

Rozmowa o pieniądzach wzbudza duże zainteresowanie również wśród uczniów, którzy doskonale znają jego wartość i potwierdzają słuszność powiedzenia, że „pieniądz rządzi światem”. Z przeprowadzonej lekcji nasuwają się jednoznaczne wnioski: pieniądz łączy nas, gdyż wszyscy chcemy go posiadać i wykorzystujemy go np. do zaspokajania potrzeb.

Jednocześnie jawi się również to, co dzieli: ludzie dzielą się na tych, którzy mają pieniądze i na tych, którzy ich nie mają, czyli na biednych i bogatych. Dzielą nas również odmienne waluty państw, natomiast euro łączy.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: wiedza o społeczeństwie, przedsiębiorczość

Cele: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wiedzieć, skąd pochodzi nazwa „pieniądz”,
- znać rolę, jaką odgrywa pieniądz,
- umieć wymienić problemy, jakie związane są z funkcjonowaniem pieniądza.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Przysłowia o pieniądzach*

Środki dydaktyczne: banknoty i monety z różnych krajów, cztery arkusze szarego papieru, małe kolorowe karteczki, flamastry

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Uczniowie dwa tygodnie wcześniej, otrzymują jako pracę domową następujące zadania: poszukać wiadomości o pieniądzu oraz zebrać przysłowia z różnych państw na temat pieniędzy.

Wprowadzenie

1. Poproś uczniów, by w ciągu 2–3 minut zapisywali na tablicy skojarzenia ze słowem „pieniądz”. Następnie wspólnie sformułujcie pełną definicję pieniądza, np., „jest to powszechny ekwiwalent, równowartość i równoważnik wartości towaru, to szczególny towar, który pośredniczy w wymianie”.
2. Następnie wspólnie obejrzyjcie z uczniami przyniesione przez siebie banknoty i monety z różnych krajów. Zapytaj uczniów, jak sądzą, dlaczego takie kawałki papieru czy krążki niezbyt cennego metalu posiadają tak dużą wartość dla ludzi, dlaczego wzbudzają tak wiele emocji?

Rozwinięcie

- Podziel uczniów na cztery grupy (np. poprzez odliczanie przez uczniów do czterech: jedyńki tworzą jedną grupę, dwójki — drugą, itd.). Każdej grupie wręcz kolorowe karteczki, na których po wspólnym zastanowieniu się grupa I i III powinny zapisać, w jaki sposób pieniądz łączy ludzi, natomiast grupy II i IV — jak dzieli. Następnie uczniowie w swoich grupach na arkuszach szarego papieru mają nakleić kolorowe karteczki z zapisanymi skojarzeniami według własnej kompozycji, a później zaprezentować efekty pracy i wyciągnąć wnioski.

Zakończenie

- Kończąc lekcję, poproś uczniów, by przeczytali i rozwinięli przysłowia różnych narodów, dotyczące pieniądza (*materiał pomocniczy nr 1*).
- Poproś, by prawdy w nich zawarte odnieśli do tego, co opracowali w grupach i wyciągnęli wnioski: pieniądz łączy czy dzieli, a może łączy i dzieli jednocześnie?
- Jako pracę domową możesz zadać rozważania na temat funkcji, jaką pełni euro, które jest wspólną walutą 12 krajów Unii Europejskiej.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Przysłowia o pieniądzach**

Pieniądz na wygnaniu to najlepszy towarzysz obcokrajowca.

łacińskie

Pens zaoszczędzony, to pens zarobiony.

angielskie

Pieniądz jest dobrym sługą, ale złym przewodnikiem.

niemieckie

Pieniądz rządzi światem.

polskie

Pieniądze często niszczą tych, którzy się wzbogacili.

angielskie

Pieniądze ludziom przyprowadzają rogi.

niemieckie

Pieniądze to nie wszystko, trzeba jeszcze umieć żyć z ludźmi.

rosyjskie

Pieniędzmi mądry władnie, głupi im służy.

polskie

Pieniądze wszystko mogą.

niemieckie

Pieniądze i białogłowy zawracają ludziom głowy.

polskie

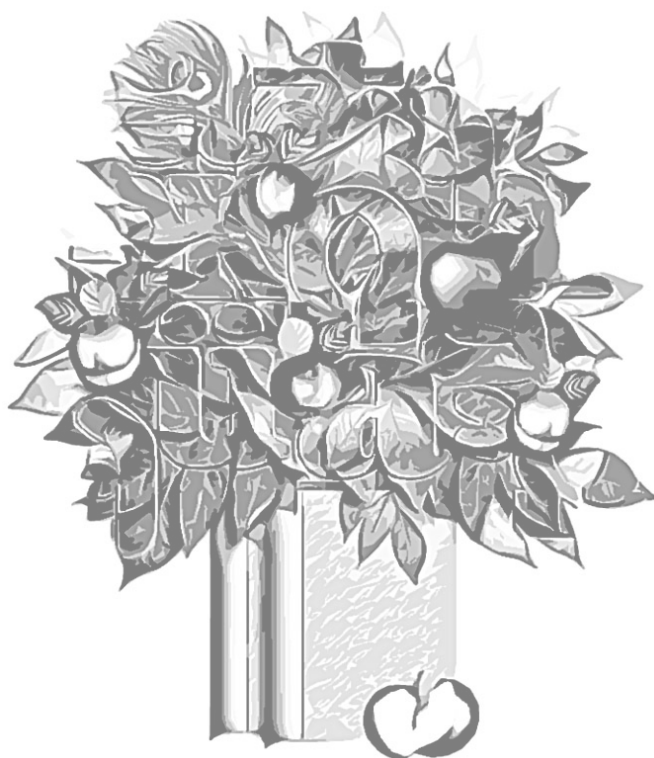
Prawo bogatego bywa z krzywdą ubogiego.

polskie

IV

P

oznać przeszłość, by
zrozumieć przyszłość



P OZNAĆ PRZESZŁOŚĆ, BY ZROZUMIEĆ TERAŹNIEJSZOŚĆ I PROJEKTOWAĆ PRZYSZŁOŚĆ

W tej części publikacji znajdują się bardzo różne scenariusze lekcji. Jedne dotyczą lokalnej historii — wydarzeń i ludzi ważnych dla miejscowości czy regionu. Inne poświęcone zostały zagadnieniom wielokulturowych korzeni dzisiejszych społeczności lokalnych i regionalnych. Wspólnym przesłaniem tych lekcji jest rozbudzenie w młodzieży zaciekawienia przeszłością ich małej ojczyzny, chęci odkrywania i kultywowania jej pamiątek, a także zrozumienia i aprobaty dla wielokulturowości dzisiejszych wspólnot i terytoriów.

Nauczyciel podejmujący się ich realizacji powinien być świadom trudności, jakie go czekają. Zapewne zresztą styka się z nimi na co dzień. Trudności te wiążą się z przemianami świadomości młodzieży, o których pisze dr Robert Traba w tekście wprowadzającym (s. 89). W wyniku transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych, skutkującej m.in. powszechnym dostępem do zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej kultury masowej, wyrosło pokolenie zachłyśnięte materialną, konsumpcyjną stroną egzystencji. Pokolenie to odrzuca tradycję historyczną jako zbędny bagaż, lekceważy jej wartość. Szczególnie niechętnie odnosi się do martyrologicznych składników naszej historii, tak pieczołowicie pielęgnowanych w podręcznikach szkolnych i publicystyce minionego pięćdziesięciolecia. Wydaje się, że zachęta do poszukiwania wartości wielokulturowych korzeni może być dla młodzieży inspiracją do budowania od nowa hierarchii wartości.

Podstawą powodzenia tego przedsięwzięcia — czyli realizacji zadań wynikających z lekcji — będzie zrozumienie przez uczniów doniosłości roli historii zarówno w ich indywidualnym i rodzinnym życiu, jak i lokalnym, regionalnym, narodowym oraz państwowym.

Pamięć jednostkowa, pamięć społeczna, historia

Historia jako wiedza oraz opowieść o przeszłości odgrywała od czasów Herodota dwojaką rolę w życiu jednostek i społeczeństw. Po pierwsze, stanowiła obiekt poznania, dociekań, intelektualnej przygody. Przywilej przeżywania tej przygody należał do zawodowych historyków — intelektualistów, uczonych i pisarzy. To w ich gronie toczyły się debaty o tym, czego warto szukać w przeszłości, o metodach

docierania do prawdy, o minionych dokonaniach ludzi, o sposobach przedstawiania jej czytelnikom.

Po drugie, niemniej ciekawą rolę odgrywała zawsze historia popularna, potoczna, spleciona z historią jednostkowych, rodzinnych, grupowych, lokalnych. Jej zadaniem było — i jest nadal — konstruowanie „społecznych ram pamięci” (Halbwachs, Topolski)¹. Każda jednostka ludzka wpisuje indywidualną pamięć swego życia (a więc jego historię) w pamięć najbliższej rodziny, kolejnych pokoleń rodu, te zaś wpisują się w pamięć trwania i kataklizmów wspólnot, do których jednostka i rodzina przynależą — grupy zawodowej, parafii, dzielnicy, narodu, państwa. Dlaczego tak się dzieje? Otóż każdy z nas buduje swoją tożsamość, odpowiadając na pytania „kim jestem?, kim chcę być?”. O tym, jacy jesteśmy decyduje (oprócz genów) wychowanie, w toku którego przekazuje się nam dorobek kulturowy wspólnot, w których żyjemy: rodziny, kościoła, państwa, narodu. O tym, jacy chcemy być decyduje indywidualny plan życiowy jednostki, który wpisuje ona w zbiorowe cele i zasady różnych grup, do jakich należy.

Jednostka nie jest w stanie funkcjonować i planować w jakiegokolwiek dziedzinie bez wyposażenia, jakim jest zasób doświadczeń jej przodków. Owo wyposażenie zaczyna się w rodzinie i społeczności lokalnej, w małej ojczyźnie. W najbliższej terytorialnie i duchowo wspólnocie, gdzie się zna wszystkich (lub bardzo wielu), człowiek czuje się najlepiej, najbezpieczniej. Krajobraz naturalny, dobrze znana przestrzeń wraz z jej kościołami i cmentarzami, z mieszkańcami o niepowtarzalnych losach opowiadanych przez starych ludzi — wszystko to daje jednostce ludzkiej poczucie „zakorzenienia”. Nieodłączne dla procesu „zakorzeniania” jest uhistorycznienie swych indywidualnych losów, wpisanie się w „społeczne ramy pamięci zbiorowej”.

Każdy z nas uczestniczy jednocześnie w wielu zbiorowościach — wspólnotach. Rodzina, szkoła, wieś, miasto są pierwszymi wspólnotami, których doświadczenie i pamięć poznaje młodzież. W szkole potoczne historie jednostkowe i rodzinne spotykają się z „historią uczoną” tworzoną przez historyków.

¹Halbwachs M., *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, Warszawa 1969; Topolski J., *Świat bez historii*, Wyd. II, poszerzone, Wyd. Poznańskie, Poznań 1998.

Ci ostatni gromadzą i porządkują zasoby doświadczeń państwa, narodu, wszystkich wspólnot świata. Zapisują, konstruują wielkie ramy pamięci niezbędne do tworzenia zbiorowych tożsamości oraz dla poczucia wartości mniejszych i większych wspólnot. Zadaniem nauczyciela historii jest umożliwienie młodzieży zakorzenienie się w małej ojczyźnie oraz wpisania jednostkowych, rodzinnych i lokalnych losów w „historię uczoną” państwa i narodu.

Źródła historyczne — nośniki pamięci

Historycy wszakże nie mogliby uprawiać swojej profesji bez źródeł historycznych. Wszystko, co zachowało się z przeszłości, stanowi dla nich źródło informacji o doświadczeniach przodków. Nie tylko spoczywające w archiwach, bibliotekach zbiory dokumentów i ksiąg. Również wszelkie dzieła sztuki, zabytki materialne (kościół, cmentarze, domy, fabryki itp.), jednostkowe, rodzinne i lokalne opowieści, nawet nazwy. Dla jednostek i grup składają się one na nieprzebrany w swym bogactwie zasób „nośników pamięci historycznej” (M. Kula)². Gdy czytamy relację o ratowaniu obrazu Jana Matejki *Bitwa pod Grunwaldem* w czasie drugiej wojny światowej, zdumiewa nas determinacja zwykłych ludzi, którzy ryzykowali życiem, by ukryć i przechować dzieło. Nie czynili tego przecież ani dla pieniędzy, ani ze względu na wartość artystyczną obrazu płodnego mistrza XIX wieku (wątpliwą zresztą). Ludzie ci walczyli o zachowanie malarskiego zapisu dnia chwały oraz ważnego dla nich dowodu pamięci o zwycięskiej bitwie sprzed wieków. W wymiarze rodzinnym każdego z nas taką rolę odgrywają stare fotografie, listy, dokumenty. Z kolei w lokalnej wspólnotce ważne są wszelkie ocalałe z pożóg wojennych ślady przeszłości. Jeżeli więc prowadzimy lekcje o ludziach, którzy ratują dokumenty, cmentarze, zabytki materialne przed zniszczeniem, uświadamiamy uczniom, że przyczyniają się oni do wzbogacenia zasobu owych nośników pamięci, dzięki którym wiemy, kim jesteśmy. Młodzież, która znajdzie z nimi kontakt, ma szansę podjąć detektywistyczne wyzwania zawodowych historyków, ocalić ważne składniki pamięci swojej najbliższej ojczyzny i uznać je za swoje wyposażenie kulturowe.

Historia łączy, historia rozdziela

Spółeczeństwo może istnieć tylko wtedy, kiedy między jednostkami i grupami, które się nań składają, istnieje wystarczająca jednolitość poglądów — stwierdzają socjologowie (M. Halbwachs, J. Topolski). Ta prawidłowość dotyczy funkcjonowania różnego rodzaju wspólnot. Przy nieuchronnym dla każdej z nich nagromadzeniu różnorodnych konfliktów muszą istnieć wspólne wartości, sposoby porozumiewania się,

wspólny kod komunikacji międzyludzkiej. To pozwala grupie działać. Historia — pamięć wspólnej przeszłości — tworzy fundament tego systemu, tworzy świadomość historyczną. Od historyków zawodowych, ale i od każdego z nas zależy, które elementy wybierzemy, jak będziemy tę świadomość budować, wzbogacać i jaki pożytek z niej uczynimy.

Wspomniany obraz *Bitwa pod Grunwaldem* przypominał kiedyś Litwinom raczej niechcianą unię, a nie wspólne zwycięstwo nad zakonem krzyżackim. Dopiero w 1999 roku niepodległe państwo litewskie mogło zdobyć się na prezentację obrazu na wielkiej wystawie w Wilnie, a Polacy, nie bacząc na koszty i trudności techniczne, wypożyczyć Litwinom kulturowy obraz (M. Kula). W nowej rzeczywistości — odzyskanej suwerenności państwowej — obraz Matejki zyskał szansę pozytywnego umiejscowienia w społecznych ramach pamięci zbiorowej Litwinów. Stał się pomocny w planowaniu wspólnego działania Polaków i Litwinów.

Podobne zjawiska zachodzą na naszych oczach w niezliczonych miejscach Polski i sąsiadujących z nią krajów. Dotyczy to w szczególności cmentarzy, pomników, tablic, epitafiów. Duma z odzyskania suwerennego bytu państwowego, poczucie bezpieczeństwa w obrębie ustabilizowanych sojuszy militarnych, wspólne dążenia do wejścia do wspólnoty europejskiej pozwalają przekonstruować pamięć historyczną zarówno naszych „małych ojczyzn”, jak i całych narodów. Nie zawsze się to jednak udaje. Losy Cmentarza Orłąt we Lwowie stanowią przykład zabytku, który jątrzy i dzieli.

Historia — fundament projektowania przyszłości czy mit?

Wspólna wiedza o przeszłości, świadomość historyczna to nie tylko podstawa działania grupy tu i teraz. To przede wszystkim zapis informacji o zmieniających się w czasie i przestrzeni uwarunkowaniach ludzkich działań. To zapis doświadczeń, wiedza o skuteczności jednych i nieskuteczności innych poczynań. Jednostki, grupy, społeczeństwa myślące historycznie posiadają świadomość zmienności świata. To zaś pozwala im wyznaczać nowe cele i dobrać nowe środki do ich realizacji (J. Topolski)³. Mogą się zmieniać, rozwijać.

Tragiczne w skutkach zapóźnienie cywilizacyjne wielu społeczności globu ziemskiego wynika nie tylko z rabunkowej gospodarki europejskich kolonistów w XIX–XX wieku. To również efekt właściwych im ahisterycznych systemów myślenia nastawionych przez wieki na utrzymanie społeczności w niezmiennym stanie. Elementy tego typu myślenia znaleźć można również współcześnie u wielu europejskich jednostek i grup. Fragmenty wie-

²Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Wyd. „DiG”, Warszawa 2002.

³Topolski J., *ibidem*.

dzy o przeszłości zostają u nich unieruchomione, zatrzymane i funkcjonują jako wzorce do powielania lub antywzorce — ku przestrodze. Mówimy wtedy, że przeszłość została zmitologizowana. Staje się narzędziem, uzasadnieniem przeciwstawiania się zmianom lub też służy tworzeniu wizji usprawiedliwiających określone działania (H. Samsonowicz). W obu sytuacjach mamy do czynienia ze szkodliwą rolą mitów jako wyobrażeń zastępujących racjonalną ocenę rzeczywistości. Typowym przykładem funkcjonowania mitów w świadomości historycznej Polaków jest np. przekonanie o roli Polski jako „przedmurza chrześcijaństwa”, o wiecznym trwaniu zaborczości niemieckiej, prawach do terytorium „od morza do morza” czy o wielowiekowym spisku żydowskim.

Znajomość mitów jakiejś grupy wiele nam mówi o jej kompleksach, tęsknotach. Może służyć jej głębszemu poznaniu, ale również manipulowaniu jej emocjami. Wiedzą o tym dobrze współcześni politycy, którzy wykorzystują mity dla straszenia lub zachęcania społeczeństw. Dla usprawiedliwienia swej postawy powołują się zazwyczaj na określenie historii jako „nauczycielki życia”.

Czy historia jest rzeczywiście „nauczycielką życia”?

Od czasów Plutarcha i Polibiusza, przez całe wieki wierzone w Europie, że historia jest „nauczycielką życia”. Wydawało się, że poznanie i zrozumienie przeszłości daje narzędzia do rozwiązania aktualnych problemów. Przekonanie to wynikało z wiary w powtarzalną naturę historii oraz niezmienną ludzką naturę. Przeszłość jawiła się jako skarbiec ponadczasowych wzorców gotowych rozwiązań.

Po pierwszej wojnie światowej pogląd na znaczenie i rolę historii zaczął się zmieniać. *Przez długi czas uważano, iż można z przeszłości brać lekcje — wzory dla męża stanu i wodza, pouczenia moralne i pocieszające przykłady wphylwu opatrności dla ogółu* — napisał w 1922 roku amerykański historyk. Następnie stwierdził: *Ten typ przydatności historii jest całkowicie iluzoryczny... Warunki [życia ludzi — przyp. K.Z.] ulegają tak szybkiej zmianie, że byłoby istotnie niebezpiecznie starać się o stosowanie przeszłych doświadczeń do bieżących problemów.* Po czym wyjaśniał przydatność historii do zrozumienia problemów i perspektyw ludzkości, odwołując się do specyficznego doświadczenia jednostkowego: *Oto, gdyby Czytelnik zasnął głęboko i obudził się nagle... mógłby rozglądać się ze zdziwieniem po pokoju, nie zdając sobie sprawy z tego, gdzie jest. Fakt, że wszystkie przedmioty wokół niego wydają mu się znane, nie wystarczyłyby jednak na to, aby poczuł się u siebie, dopóki nie przyszlaby mu z pomocą pamięć i nie umożliwiła odwołania się do części przeszłości. [...] To, co nazywamy historią, nie różni się od naszej prywatnej historii na tyle, na ile mogłoby się pozornie wydawać... Historia może być rozpatrywana jako*

sztuczne rozszerzenie naszej pamięci i może służyć do naturalnego pokonywania nieznananych sytuacji. [...] (cyt. za J. Topolski). W konkluzji stwierdził, że doniosłość historii wynika nie z tego, że dostarcza nam przykładów działania, lecz z tego, że pozwala rozumieć warunki, w których działamy, modyfikować je i dostosowywać do zmieniających się sytuacji. A więc umożliwia nam działanie.

Obecnie bardzo mocno podkreśla się, że metaforę o historii jako „nauczycielce życia” należy rozumieć jako świadomość jej znaczenia dla naszego dynamicznego działania, planowania przyszłości — jako motorycznej siły naszej egzystencji. Jest to ważna wskazówka dla nauczyciela historii, który podejmuje trud realizacji zawartych w tej książce lekcji.

Historia jako podstawa wielkich projektów społeczno-narodowych

Ranga, jaką zyskała historia wśród Polaków wydaje się nieporównywalna z jakimkolwiek europejskim zjawiskiem. Przyczyny tego zjawiska leżą w ...historii! Długa epoka zaborów (1795–1918), która dzień po dniu stwarzała niebezpieczeństwo wynarodowienia, wyniosła historię ojczystą do roli nie znanej wśród innych narodów. Naukowe badania historyczne, rozliczne instytucje grupujące historyków, pisarstwo Henryka Sienkiewicza, Bolesława Prusa czy Ignacego Kraszewskiego, malarstwo Jana Matejki, Juliusza Kossaka czy Artura Grottgera — wszystko to służyło budowaniu różnych wizji przeszłości obarczonych zadaniem podtrzymania bytu narodowego.

Wizje te, jako podstawa projektowania przyszłości (czyli bytu w odzyskanym państwie) można — ze względu na problem narodowy — podzielić na dwie grupy. Jedna w mozaice narodowej dawnej Rzeczypospolitej i tolerancji wewnętrznej upatrywała wartość i siłę państwa. Druga uznawała, że wielonarodowość była historycznie uwarunkowaną, ale kłopotliwą przypadłością. Przyznawała rację tym wszystkim czynnikom i postaciom, które działały w Rzeczypospolitej Obojga Narodów na rzecz spolonizowania innych narodowości (utożsamianego zresztą z rekatolicyzacją) — nawet na siłę, przymocą. Pierwsza grupa oceniała pozytywnie epokę tolerancji religijno-narodowej za ostatnich Jagiellonów. Przyczyn upadku I Rzeczypospolitej upatrywała m.in. w odejściu od tej polityki w epoce Zygmunta III. Druga winiła epokę Wazów za niedokończenie procesu polonizacji i w mniejszościach narodowych szukała sprawców upadku.

To rozbieżne interpretowanie historii trwało, a nawet zaostrzyło się, w dwudziestolecium międzywojennym. Odbudowa państwa po stuleciu zaborów, wysiłki na rzecz unifikacji terytorialnej, społecznej i narodowej wymagały — jako wielki projekt społeczny, polityczny i kulturalny — pewnej scalającej, porywającej idei. U podstaw tej idei umieszcza-

wiano na ogół pamięć jagiellońskiej Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Szczególnie przyczyniły się do tego prace profesora Uniwersytetu Warszawskiego, Oskara Haleckiego (1891–1973), który był zwolennikiem polonizacji i katolicyzacji mniejszości.

Zasadniczą słabością tego projektu było zignorowanie z jednej strony rozbudzonej w XIX wieku historycznej i narodowej świadomości Ukraińców, Białorusinów czy Litwinów, z drugiej zaś stopnia asymilacji licznych na ziemiach polskich Niemców i Żydów (*Od plemion do...*)⁴. Przywołując wcześniejsze konstatacje można powiedzieć, że dosłowne, nie zważające na dynamikę zmian narodowościowych, odwoływanie się do sytuacji z przeszłości prowadziło do katastrofального zaognienia konfliktów w państwie polskim. Te zaś stały się jedną z istotnych przyczyn jego wewnętrznej słabości u progu II wojny światowej.

O problemie wykorzystywania historii w PRL-u i obecnie napisał w swym szkicu Robert Traba. Można tylko dodać, że zjawisko przekonowywania wizji przeszłości w toku rewolucji jest zjawiskiem uniwersalnym. Dość przypomnieć usiłowania Rewolucji Francuskiej na rzecz zmian nie tylko nazw placów czy ulic, lecz również miesięcy, dni, miar i wag. Różnica polega jednakże na tym, że francuscy rewolucjoniści burząc pamięć *ancien regime'u* starali się stworzyć coś zupełnie nowego. Natomiast polska rewolucja 1989 roku burząc pamięć PRL-u, starała się powrócić do historycznych, zmitologizowanych postaci i idei, nierzadko odpowiedzialnych za konflikty i nieszczęścia.

Czym jest nacjonalizm?

Wspomniane wyżej konflikty narosły wokół interpretacji naszej narodowej i państwowej przeszłości stanowiły w XIX i XX wieku efekt rozwoju nacjonalizmu, ideologii nieznannej wcześniejszym epokom. Ideologia ta wyniosła więź narodową ponad inne typy więzi, a naród ulokowała zarówno w centrum refleksji ideowej, jak i na szczycie wszelkich wartości.

Za naród uznano zbiorowość ludzką, którą łączy wspólny język, wspólna przeszłość (tradycja historyczna), pochodzenie, religia, państwo, a także samoświadomość odrębności, jednolitość postaw wobec „obcych”, przywiązanie do narodowego terytorium i odrębna kultura (*Tradycje...*)⁵. W wyniku tego przeceniano wartość „polskości” i jej znaczenie kosztem innych typów wspólnot i więzi. Takie postawy budowały niechęć wobec obcych, przybyszów,

mniejszości narodowych i wyznaniowych. Pomijały lub negatywnie oceniały wkład naszych współziomków do wspólnego skarbcza kultury. Generowały liczne pola konfliktów wewnętrznych.

Nasze wielokulturowe korzenie

Tymczasem historia ziem polskich i kolejnych form państwa polskiego jest tak skomplikowana i bogata w migracje ludnościowe, że próby ustalenia istoty owej „polskości” prowadzą na ogół do kreowania zmitologizowanych stereotypów. Od samego początku i przez wieki istnienia państwa polskiego jego ludność przyjmowała z daleka innojęzycznych przybyszów.

Po pierwsze, wszyscy władcy średniowiecza i epoki nowożytnej sprowadzali na swoje dwory duchownych, urzędników, wojskowych, kupców i artystów, potrzebowali bowiem specjalistów z różnych dziedzin. Ludzie ci często zostawali, zakładali rodziny, wrastali w otoczenie, ba, stawali się piewcami i rzecznikami polskiej ojczyzny. Tworzyli polską kulturę. Żeby wymienić tylko niektórych: od bezimiennego mnicha francuskiego, zwanego u nas Gallem Anonimem, twórcy pierwszej kroniki o polskich dziejach, poprzez Bartłomieja Bereckiego i Tylmana z Gameren, twórców pereł polskiej architektury, do Marcelego Baciarellego, który uwiecznił widoki XVIII-wiecznej Warszawy i Scipione Piattolego, lektora króla Stanisława Augusta Poniatowskiego — współautora Konstytucji 3 maja. Bardzo charakterystyczne dla tego typu karier były losy syna Henryka Brühla, ministra Augusta III Wettyna. Henryk przyczynił się do zrujnowania finansów Saksonii i Polski, natomiast jego wychowany w Polsce syn Alojzy Fryderyk (1739–93) został generałem wojska polskiego, przeprowadził jego reformę, bił się za naszą wolność w wojnie z Rosją.

Drugim źródłem zmian były migracje. W wyniku kolonizacji niemieckiej XIII wieku przejęliśmy bardziej zaawansowaną technikę rolną, terminologię gospodarczą i prawną, obrzędy i zwyczaje. Osadników z Niemiec sprowadzali Krzyżacy do państwa zakonnego, a po rozbiorach Rzesza do swojego zaboru w Wielkopolsce. Któż dzisiaj wie, że śmigus-dyngus uważany za prastary polski zwyczaj, przyniesiony został przez Niemców w XIII wieku, a choinka bożonarodzeniowa przez osadników niemieckich w XIX wieku? Osadnicy niemieccy na ogół się asymilowali na wsi, natomiast w miastach utworzyli wspólnoty, które zaczęły polonizować się dopiero po kilku stuleciach. Ród Kopernika przybył do krzyżackiego Torunia w XIV wieku. Lecz już w początku XVI wieku jego najwybitniejszy przedstawiciel — Mikołaj (1473–1543), niemieckojęzyczny duchowny i uczyony, kierował obroną zamku olsztyńskiego dla króla polskiego, przeciw... Krzyżakom. Trzysta lat później inny niemieckojęzyczny torunianin, Samuel Bogumił Linde (1771–1847), stworzył *Słownik języka*

⁴Mączak A., Samsonowicz H., Szwarz A., Tomaszewski J., *Od plemion do Rzeczypospolitej. Naród, państwo, terytorium w dziejach Polski*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1996.

⁵Litwin H., *Narody pierwszej Rzeczypospolitej [w:] „Tradycje polityczne dawnej Polski”*, red. A. Sucheni-Grabowska, A. Dybowska, Editions Spotkania, Warszawa b.d.

polskiego, a także spisał w Lipsku po niemiecku opowiedziane mu przez polskich emigrantów (Potockiego, Kołłątaja i Zajączka) dzieje Konstytucji 3 maja.

Główne migracje Żydów do ziem polskich miały miejsce w XII/XIII i XVI wieku (chronili się przed prześladowaniami w krajach Zachodu), potem na przełomie XIX i XX wieku (chroniąc się przed tumultami w Rosji). Od początków swojej bytności Żydzi pełnili ważne role gospodarcze. W epoce piastowskiej nosili tytuł sług dworu książęcego, a przywilej Bolesława Pobożnego nakazywał bronić ich przed napadami. Zasady religijne i sposób organizacji gmin żydowskich spowodowały trwającą przez wieki izolację. Proces asymilacji burżuazji i inteligencji żydowskiej nastąpił w XIX i XX wieku, dając Polsce takie zasłużone nazwiska, jak Wawelberg, Rotwand, Korczak. Charakterystyczne jest, że np. w dobie powstania styczniowego zażyli się działalnością we władzach powstania przedstawiciele żydowskiego i niemieckiego mieszczaństwa, tacy właśnie, jak Leopold Kronenberg, Agaton Giller, Oskar Awejde czy Karol Ruprecht (*Od plemion...*, s. 169).

Niemcy i Żydzi stanowili najliczniejsze fale migracyjne. Oprócz nich w różnych okresach przybyli na ziemię polskie Wołosi, Ormianie, Szkoci i inne mniej liczne nacje (*Spółczesność polskie...*, *passim*; *Tradycje polityczne...*). Przynosili swoje zwyczaje, nawzajem, tworzyli dzieła sztuki. Na ogół wtapiali się w polskie społeczeństwo, śladem ich pochodzenia są jedynie niektóre nazwiska dzisiejszych Polaków.

Trzecim źródłem zmian narodowościowych były w przeszłości podboje militarne oraz unia z Litwą. Najpierw podbój Rusi Halickiej przez Kazimierza Wielkiego (1340–1366), następnie decyzja o włączeniu Wołynia i Kijowszczyzny do Korony Polskiej podjęta przez Zygmunta Augusta na sejmie unii lubelskiej w 1569 roku — dzieła te, zbrojne i pokojowe, włączyły w obszar państwa polskiego ogromne obszary zamieszkałe przez ludność rusińską (podział Rusinów na narody białoruski i ukraiński nastąpił dopiero w XIX wieku!) wyznającą chrześcijaństwo wschodnie (prawosławie). W Rzeczypospolitej Obojga Narodów (a właściwie trzech i więcej narodów; 1569–1795) ludność ruska stanowiła około 20% ogólnej liczby ludności.

Skomplikowane procesy polityczne, narodowościowe, wyznaniowe i społeczne doprowadziły w XVII wieku do wykształcenia się w Rzeczypospolitej tzw. narodu politycznego. Naród polityczny tworzyła szlachta polska, ale również litewska, ruska, pruska czy inflancka, niezależnie od wyznania, języka i obyczaju. W obrębie stanu szlacheckiego następowała szybka polonizacja, natomiast wśród chłopów i mieszczaństwa — raczej nie. Polonizacja szlachty litewskiej dała nam w efekcie postaci polskich bohaterów narodowych, Tadeusza Kościusz-

kę czy Józefa Piłsudskiego, oraz wieszczka — Adama Mickiewicza.

Wojny połowy XVII wieku, kiedy Rzeczpospolita walczyła z muzułmańską Turcją, prawosławną Rosją oraz luterańską Szwecją, spowodowały powstanie mitu o roli Polski jako przedmurza chrześcijaństwa (a przecież tylko katolicyzmu!) oraz wykształcenie narodowo-wyznaniowych stereotypów. Obok pełnego dumy stereotypu Polak = katolik pojawiły się pogardliwe: Niemcy to „lutry”, Rusini to „schizmatycy”, a Żydzi to... Żydzi. Im więcej klęsk ponosiła Rzeczpospolita, tym bardziej agresywnie i pogardliwie odnosili się Polacy do swoich sąsiadów. W uwielbieniu zalet własnej kultury szukali rekompensaty za klęski ponoszone w polityce międzynarodowej czy gospodarce.

W epoce rozbiorów w każdym z trzech zaborów trwały migracje ludnościowe — na ziemię polskie przybywali osadnicy czy urzędnicy zaborców, ale i Polacy przemieszczali się daleko: „za chlebem”, do wojska, na uniwersytety czy na emigrację polityczną po klęskach powstań narodowych. W wyniku zarysowanych tu procesów odrodzona w 1918 roku Rzeczpospolita należała w Europie do państw o najwyższej procentowo liczbie mniejszości narodowych (trochę ponad 30%).

Jak wiemy, decyzje mocarstw zwycięskich po II wojnie światowej spowodowały historyczne zmiany ludnościowe. Z Kresów Wschodnich przesiedlono do Polski 1,5 mln osób, dalszych 200 tys. samorzutnie opuściło te tereny. Natomiast z Ziemi Odzyskanych — część z nich odpadła od państwa piastowskiego w XII, XIII wieku, czyli Niemcy żyli tam od przeszło pół tysiąca lat — wypędzono 2,3 mln ludzi, dalsze 700 tys. opuściło je na własną rękę (*Świat i Polska...*)⁶. Od tego momentu polscy przesiedleńcy „zza Bugu” zmuszeni zostali do zakorzenienia się w nowej małej ojczyźnie, gdzie każdy przedmiot w przydzielonym domu, każdy kamień cmentarny, każdy drogowy czy dom mówiły o wypędzonych mieszkańcach. Nie dziw więc, że przez pół wieku po tych wydarzeniach kolejne pokolenia starały się wymazać ślady przeszłości i najchętniej odwoływały się do wspólnoty bycia Polakami w powojennym państwie *en bloc*.

Jakiej historii potrzebują dziś Polacy?

U progu XXI wieku Europejczycy odkrywają i nobiletują małe ojczyzny, pielęgnują mniejszości narodowe, widząc w różnorodności kulturowej największą siłę swych wspólnot narodowych (Carmel Gallagher). Dokumenty KBWE, UNESCO i Rady Europy podkreślają związek między suwerennością, wolnością a szansą kultur regionalnych i lokalnych, apelują o ich ochronę jako cennego składnika dzie-

⁶Topolski J., *Świat bez historii*, Wyd. II, zmienione, Wyd. Poznańskie, Poznań 1998.

dzictwa kulturowego (*Dokument krakowskiego sympozjum...*)⁷.

Również my, Polacy — jako Europejczycy — potrzebujemy w III Rzeczypospolitej nowego projektu na przyszłość. Tym samym skłonni jesteśmy przewartościować nasze doświadczenia historyczne i szukać w przeszłości innych niż dotychczas elementów. Jesteśmy w stanie zrzucić jarzmo odziedziczonych stereotypów, uprzedzeń i nieufności i ofiarować młodemu pokoleniu wolną od wszelkich fobii ojczyznę małych ojczyzn, z całym bogactwem ich historycznie ukształtowanego dziedzictwa. Reforma edukacji wprowadzając ścieżkę edukacyjną *Edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie*, zachęca do tworzenia własnych programów oraz do działania (*Edukacja regionalna...*).

Jak pracować z młodzieżą?

Niniejszy zbiór scenariuszy lekcji zawiera rozmaite propozycje dla nauczyciela historii. Trzeba walczyć o jak największą liczbę godzin z puli dyrektora szkoły, aby je realizować właśnie ze względu na

⁷Dokument krakowskiego sympozjum na temat dziedzictwa kulturowego państw uczestniczących w KBWE z 7 czerwca 1991 r. [w:] „Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole”, red. S. Bednarek, Wyd. „Silesia”, Wrocław 1999.

wagę ścieżek regionalnych w zreformowanym programie.

Większość proponowanych tu lekcji zaczyna się od polecenia zapoznania się z encyklopedycznymi wiadomościami na temat miejscowości lub regionu. Trzeba jednak pamiętać, że najwartościowsze edukacyjnie, a zarazem dające najtrwalszą wiedzę są wszelkie samodzielne działania młodzieży: poszukiwania biblioteczne, rozmowy z ludźmi, odwiedzanie muzeum, archiwum, zamku czy kościoła, odkrywanie zapomnianych, tajemniczych miejsc, ich odnawianie, rysowanie planów, tworzenie dokumentacji fotograficznej czy fonograficznej.

Historia najbardziej autentycznie przemawia do młodych osób poprzez jednostkowe losy ludzkie. Losy konkretnych ludzi żyjących kiedyś w miejscu czy okolicy zamieszkałej przez młodzież — czy byli to Polacy czy Niemcy, Żydzi lub Rosjanie — są dla niej najciekawsze. Zdobycie listu, zdjęcia szkolnego lub ślubnego, pamiątnika, przedmiotu może zapoczątkować drogę do poznania interesującej postaci lub ciekawego miejsca. Nie obawiamy się rozmawiać o tych postaciach bez „brązu”, bez piedestału, oglądać ich niejako „od kuchni”, wraz z ich słabościami i przywarami. Nie narzucamy gotowych wniosków, pozwólmy naszym uczniom działać.

LUDZIE, KTÓRZY NIE POZWOLĄ ZAPOMNIEĆ

Działania zaproponowane uczniom w ramach tych zajęć wymagają od nich samodzielności, inwencji i kreatywności. Mogą stanowić formę miniprojektu. Celem zajęć jest odnalezienie przez uczniów w swoim środowisku „ciekawej postaci”, która amatorsko zajmuje się dokumentowaniem i gromadzeniem pamiątek przeszłości swojego terenu, oraz zorganizowanie spotkania i wykorzystanie działalności tej osoby postaci dla celów dydaktycznych*.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, geografia, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- poznać i zrozumieć działalność ludzi, którzy ratują zabytki kultury materialnej w środowisku lokalnym,
- dostrzec atrakcyjność „innego” stylu życia opartego na ciekawości poznawczej świata,
- poznać i zrozumieć znaczenie pojęcia tożsamości narodowej, tożsamości kulturowej i społecznej,
- zrozumieć istotę wielokulturowości jako procesu kształtującej się samoświadomości,
- nabyć umiejętność obiektywnego i krytycznego analizowania treści poprzez właściwe formułowanie pytań,
- wypracować narzędzia rozpoznania środowiska (pytania ankietowe, kwestionariusze wywiadów, kwestionariusze rozmów ukierunkowanych),
- nauczyć się dokumentować dorobek spotkania (audycja radiowa, artykuł w gazetce szkolnej, wpis do kroniki szkolnej, sesja zdjęciowa, album klasowy).

Materiały pomocnicze: nr 1: *Ludzie, którzy nie pozwolą zapomnieć*
nr 2: *Planujemy nasze zadania*

Środki dydaktyczne: 4 arkusze dużego papieru, 4 markery

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

* Scenariusz lekcji powstał jako świadectwo prawdy, dowód wdzięczności dla Pana Ireneusza Ślipka — mieszkańca Warty w woj. łódzkim, który uratował od zagłady i zapomnienia miejscowy kirkut — O.N.

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Poproś uczniów o przeczytanie *materiału pomocniczego nr 1*, a później zapytaj ich, czy w związku z przeczytanym tekstem przychodzi im na myśl jakaś konkretna osoba, ktoś, kogo znają osobiście lub ktoś, o kim usłyszeli bądź przeczytali w lokalnej prasie.
2. Jeśli nikt o takiej osobie nie słyszał, poproś uczniów o to, by zastanowili się, w jaki sposób można znaleźć takiego człowieka w najbliższej okolicy. Zbierz pomysły na poszukiwanie techniką burzy mózgów.

Rozwinięcie

3. Zaproponuj uczniom zorganizowanie spotkania z tą osobą. Przygotowanie w zależności od mobilności i kreatywności uczniów, należy rozpocząć z np. dwu-, trzytygodniowym wyprzedzeniem. Pomóż uczniom dokonać podziału zadań — część osób powinna zająć się stroną techniczną (przygotowanie sali, wystroju, plakatów informacyjnych, dokumentowanie spotkania), a część stroną merytoryczną (poszukiwanie, negocjowanie warunków i terminów, przygotowanie tematów rozmowy. Poinformuj uczniów, że zasadnicza część spotkania powinna zawierać element wykładu i prezentacji dorobku gościa oraz część dyskusyjną, poświęconą wymianie poglądów, analizie i ocenie treści. Podziel klasę na 5 zespołów, które zaplanują kolejne zadania w ramach organizacji spotkania.
4. Poproś uczniów, aby zapoznali się z *materiałem pomocniczym nr 2* i według wskazówek w nim zawartych zaplanowali swoje zadania. Uprzedź zespoły o tym, że muszą pamiętać o współpracy między sobą i skorelować działania.

Zakończenie

5. Poproś przedstawicieli zespołów o zaprezentowanie rezultatów pracy. Wprowadźcie wspólnie ewentualne poprawki.
6. Wyjaśnij uczniom swoją rolę, która polegać będzie na służeniu radą i monitorowaniu pracy zespołów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Ludzie, którzy nie pozwolą zapomnieć**

W wielu lokalnych środowiskach odnaleźć można zapalonych społeczników, historyków, dokumentalistów, archiwistów i muzealników amatorów. Funkcjonują oni na obrzeżach oficjalnego życia kulturalnego, poza zasięgiem domów kultury, muzeów; zaszyci w zakamarkach domów, zakochani w starociach. Często nie są specjalistami, ich metodologii badań można wiele zarzucić. Nie można im jednak odmówić pasji badawczej i skrupulatności. Z pietyzmem podchodzą do rodzinnych pamiątek, rzetelnie dokumentują działalność amatorskich teatrów, chórów, orkiestr strażackich, kapel ludowych, twórców ludowych. Z racji swych zainteresowań są wielokulturowi — równie gorliwie śledzą dzieje mniejszości narodowych i etnicznych na swoim terenie: Żydów, Cyganów, Łemków, Bojków, jak innych. Nie mają uprzedzeń, bo cechuje ich szlachetność poszukiwaczy dziedzictwa kulturowego, otwartych na historię, ludzi i miejsca. Czasami bywa tak, że wychodzą z archiwów i z właściwą sobie determinacją ratują materialne ślady przeszłości: przydrożne kapliczki, świątki, zapomniane nagrobki, opuszczone cmentarze.

Stanowią swoisty koloryt, atrakcję; często wywołują uśmiech politowania albo zakłopotanie, wynikające z niezrozumienia ich działań. Niekiedy są przyczyną kłopotów władz lokalnych, które

muszą radzić sobie z twórczym fermentem sprowokowanym przez „takich” ludzi. Oni łamią stereotypy i pewne normy zachowań, ale robią to dla siebie, dla swojej pasji. Nigdzie nie zabiorą swojego dorobku, nie pozwolą go zniszczyć, zachowają go dla potomnych, jeśli tylko ci będą mieć dość wrażliwości, aby go doceniać i pomnażać.

Być może ktoś z was zna taką osobę, może jest to ktoś z waszych bliskich.

Tu potrzeba często sporego wysiłku i detektywistycznego instynktu. Potrzeba wrażliwości, kultury i delikatności, by nie naruszyć czyjejś prywatności i harmonii życia. Pamiętajcie, że ewentualna nieufność to często jedyna obrona przed dość cynicznym światem.

Chęć poznania takich osób musi wynikać z waszego autentycznego zainteresowania tematyką, z chęci poznania osobistych pasji.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Planujemy nasze zadania

Zespół I	Zadania szczegółowe	Termin zakończenia zadania	Skład zespołu	Osoba odpowiedzialna
Dotarcie do wybranej osoby	<ul style="list-style-type: none"> Zdobycie adresu, telefonu. Nawiązanie pierwszego kontaktu, przekonanie o potrzebie współpracy i umówienie spotkania. Odbycie pierwszego spotkania i dokonanie wstępnych ustaleń. 	do 10. 03.	Przemek D., Ania K., Iwona W.	Ania K.
Zespół II	Zadania szczegółowe	Termin zakończenia zadania	Skład zespołu	Osoba odpowiedzialna
Kampania promocyjna	<ul style="list-style-type: none"> Opracowanie treści plakatów, ulotek i ogłoszeń do szkolnego radiowęzła. Nawiązanie i utrzymywanie kontaktów z lokalnymi mediami 	do 10. 03.	Paweł L., Robert K., Witek S., Jacek S., Krysia P.	Krysia P.
Zespół III	Zadania szczegółowe	Termin zakończenia zadania	Skład zespołu	Osoba odpowiedzialna
Oprawa techniczna spotkania „Oswoić przeszłość”	<ul style="list-style-type: none"> Przygotowanie afiszy informujących o terminie spotkania. Przygotowanie sprzętu nagłaśniającego. Przygotowanie sali do spotkania (ustawienie ławek, stolików, przygotowanie wody mineralnej i szklanki dla gościa, kwiatów). Dokumentacja filmowa, zdjęciowa i kronikarska ze spotkania. Ewentualne kwestie finansowe (koszty delegacji, wynajęcia samochodu). 	do 20. 03. do 25. 03.	Zbyszek C., Viola O., Jadzia K., Bartek W., Robert N.	Viola O.

Zespół IV	Zadania szczegółowe	Termin zakończenia zadania	Skład zespołu	Osoba odpowiedzialna
Przygotowanie pytań do wywiadu	<ul style="list-style-type: none"> • Ogłoszenie informacji w klasach. • Zebranie pytań. • Selekcja pytań, korekta, przepisanie ich na komputerze, wręczenie zestawu pytań osobom prowadzącym spotkanie. 	15. 03.	Kasia L., Jarek P., Witek C., Jola W.	Witek C.
Zespół V	Zadania szczegółowe	Termin zakończenia zadania	Skład zespołu	Osoba odpowiedzialna
Prowadzenie spotkania, kierowanie dyskusją.	<ul style="list-style-type: none"> • Opracowanie scenariusza spotkania. • Powitanie gościa, wprowadzenie. • Kierowanie dyskusją, pilnowanie czasu wypowiedzi, dbanie o kulturę wypowiedzi. • Zamknięcie spotkania. 	25. 03.	Wiktor S., Katarzyna R., Sebastian T.	Wiktor S.

U TRACONE PEJZAŻE

Kręte drogi historii Polski i Europy w minionym stuleciu uczyniły tragicznymi losy wielu ludzi i całych narodów. Wojny, rewolucje, totalitaryzmy były zamachem na podstawowe wolności człowieka. Pogwałciły prawo do życia w miejscu urodzenia, zakłóciły budowanie ciągłości historycznej i kulturowej. Wyznaczniki tożsamości narodowej: dom, rodzina, wiara, język, tradycja, legły w gruzach. Zawalił się młodzieńczy świat Günтера Grassa, Tadeusza Konwickiego, Isaaca Bashevisa Singera i wielu innych. Los rzucał po świecie bezimiennych Tatarów Krymskich, Niemców z Prus Wschodnich, Ormian spod Araratu w Armenii i z Bukowiny, Polaków z Kresów Wschodnich.

Nie sposób jednak uciec od wspomnień, utrwalonych obrazów, zachowanych w pamięci zapachów, twarzy bliskich i dalekich znajomych. Ten utracony świat przechowuje się skrzętnie w pamięci, czci niczym relikwie i utrwała w słowach. Rolą poety jest pamiętać, więc „spisane będą czyny i rozmowy”. I nic dziwnego, że właśnie poeci dają świadectwo prawdy dawno utraconych dni, pejzaży. Podczas tej lekcji uczniowie będą mieli okazję doświadczyć emocji, poznać uczucia, odkryć fragment życia tych, których historia naznaczyła tragicznym piętnem. Interpretacja wybranych utworów poetyckich może stanowić punkt wyjścia do rozważań na temat losów bohaterów literackich.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- określić rodzaj przeżyć i uczuć podmiotu lirycznego,
- określić swój stosunek do przeżyć i uczuć podmiotu lirycznego,
- naszkicować mapę wydarzeń i wskazać miejsca historycznie związane z tekstami,
- nazwać utracone wartości związane z przedstawionymi w tekstach nacjami,
- zrozumieć przyczyny „utrącenia pejzaży”,
- zdefiniować pojęcia tożsamości, ojczyzny i małej ojczyzny,
- zdobyć umiejętność dostrzegania różnych warstw znaczeniowych utworu poetyckiego, w tym odniesień do kultury europejskiej.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Antologia poezji*
nr 2: *Sylwetki autorów*
nr 3: *Karta spostrzeżeń*

Środki dydaktyczne: reprodukcje obrazów Marca Chagalla; zdjęcia, reprodukcje przedstawiające krajobrazy Armenii, Białorusi, Litwy

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Zapytaj uczniów, jak rozumieją myśl Heraklita z Efezu, który powiedział, iż „nie da się wejść dwa razy do tej samej rzeki”. Poproś, aby uczniowie zastanowili się czym jest „czas”, czy zawsze odbieramy go tak samo? Św. Augustyn stwierdził, że „nie możemy właściwie mówić, że czas jest, jeśli nie dodajemy, iż zmierza on do tego, że go nie będzie”. Według św. Augustyna, a później i innych filozofów (Kanta, Husserla), pytanie o czas jest pytaniem o pamięć, o to, co zostaje w naszej świadomości.

W literaturze mamy do czynienia z próbą zatrzymania czasu, ocalenia pewnych zdarzeń. Podczas lekcji zajmiemy się tym, w jaki sposób twórcy próbują utrwalić pewne obrazy ulotnych zjawisk, przekazać innym istotne dla nich wydarzenia.

2. Podziel klasę na trzy grupy. Każdej przydziel po dwa teksty z *materiału pomocniczego nr 1*. Pierwszy etap to lektura tekstów i indywidualne przeżycie utworów. Poproś uczniów o to, by wypowiadali się w grupach, przedstawiając wrażenia, emocje i skojarzenia związane z tekstami, a później zapisali je w formie luźnej notatki.
3. Teraz poproś, by w kolejnym etapie pracy w grupach uczniowie poszukiwali elementów świata utraconego przez podmiot (np. pejzażu), związanego z analizowanymi wierszami. Spostrzeżenia powinny być zebrane w formie karty spostrzeżeń — *materiał pomocniczy nr 3* (tu pomocna okazać się może praca z *materiałem pomocniczym nr 2* — informacje o Czesławie Miłoszu, Adamie Mickiewiczu i Antonim Słonimskim są ogólnie dostępne).
4. Zadbaj o to, by każda grupa przedstawiła na forum klasy wyniki własnej pracy i zaprezentowała zapisy z karty pracy.
5. Poproś uczniów, by w swobodnej wymianie myśli odnieśli się do powstałej mapy spostrzeżeń. Zapytaj ich o uczucia, wrażenia, emocje.

Rozwinięcie

6. Odwołaj się do wiedzy historycznej uczniów i poproś o zbudowanie kontekstu interpretacyjnego. Niech uczniowie zastanowią się nad prawdopodobnymi i możliwymi przyczynami tęsknoty, nostalgii, wydziedziczenia z rodzimych kultur (np. wojna, wysiedlenia, emigracja ekonomiczna).
7. Wprowadź pojęcia: „małej ojczyzny”, ojczyzny, tożsamości. Sprowokuj dyskusję wokół symboli stanowiących o wartości tych pojęć. Tę część pracy można również wykonać w zespołach, w których uczniowie najpierw obejrzą reprodukcje dzieł malarzy różnej narodowości, przedstawiające rozmaite krajobrazy.
8. Postaraj się w toku dyskusji dojść do stwierdzenia, że kultura polska stanowi swoisty konglomerat różnych kultur. Jest to zatem realizacja wymiaru wielokulturowości (europejskości), która odnalazła się na gruncie polskim i tu się rozwija.
9. Zakończ pracę uczniów prośbą o samodzielną notatkę, która będzie refleksją, uwzględniającą spostrzeżenia i końcowe wnioski.

Zakończenie

10. Poproś uczniów o napisanie w domu krótkiego eseju (do 2 stron formatu A4), np. „Moje pejzaże — źródło inspiracji, tożsamości i wartości”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Antologia poezji**Pan Tadeusz — Inwokacja**

Litwo! Ojczyzno moja! Ty jesteś jak zdrowie;
 Ile cię trzeba cenić, ten tylko się dowie,
 Kto cię stracił. Dziś piękność twą w całej ozdobie
 Widzę i opisuję, bo tęsknię po tobie (...)
 Tymczasem przenoś moją duszę utęsknioną
 Do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych,
 Szeroko nad błękitnym Niemnem rozciągnionych;
 Do tych pól malowanych zbożem rozmaitem,
 Wyzłacanych pszenicą, posrebrzanych żytem (...)

Adam Mickiewicz
Pan Tadeusz, Wyd. Siedmioróg, Wrocław 1999

Modlitwa

Słowo białoruskie, ojczyzno moja!
 Mój śnie przy oknie u pachnących lip w pszczeli poranek.
 Puszczański szumie sosnowych okolic,
 radości gęsta, radości zielona. Niczym dzieciństwo — zawsze jesteś ze mną.
 Słowo matczyne, słowo — łożo!
 Trwogo wieczorów kochania, kwitnących czysto wśród sadu junactwa.
 Szybkie spojrzenie wstydlivej czarnobrewy i bezsenności gwiazdzista.
 Losie wschodzący na nigdy nie przekroczonym widnokregu.
 Słowo rodzinne, mądry smutku! Szczęście nie uciszone,
 jaśniejące dorocznie wigilijną barwą na niebie przeznaczenia.
 Uczysz mnie niespiesznie żyć własnym życiem
 i wędrować szerokim gościńcem przez rozdane lata.
 Ty, jak szczerzy przyjaciel, nie porzucisz w biedzie.
 Tobie tylko słowo białoruskie, kłaniam się i wierzę.
 Boże mój!
 Religio moja!

Sokrat Janowicz
Listowie, Biblioteczka Białoruskiego Stowarzyszenia Literackiego „Białowieża”, Białystok 1995 r.

Elegia miasteczek żydowskich

Nie masz już, nie masz w Polsce żydowskich miasteczek,
 W Hrubieszowie, Karczewie, Brodach, Falenicy
 Próżno byś szukał w oknach zapalonych świeczek,
 I śpiewu nasłuchiwał z drewnianej bóżnicy.
 Znikły resztki ostatnie, żydowskie łachmany,
 Krew piaskiem przysypano, ślady uprzątnięto
 I wapnem sinym czysto wybielono ściany,
 Jak po zarazie jakiejś lub na wielkie święto.
 Błyszczycy tu księżyc jeden, chłodny, bładny, obcy,
 Już za miastem na szosie, gdy noc się rozpala,

Krewni moi żydowscy, poetyczni chłopcy,
Nie odnajdą dwu złotych księżyców Chagalla.

Te księżyce nad inną już chodzą planetą,
Odfrunęły spłoszone milczeniem ponurym.
Już nie ma tych miasteczek, gdzie szewc był poetą,
Zegarmistrz filozofem, fryzjer trubadurem.

Nie ma już tych miasteczek, gdzie biblijne pieśni
Wiatr łączył z polską piosnką i słowiańskim żalem,
Gdzie starzy Żydzi w sadach pod cieniem czereśni
Opłakiwali święte mury Jeruzalem.

Nie ma już tych miasteczek, przeminęły cieniem
I cień ten kłaść się będzie między nasze słowa,
Nim się zbliżą bratersko i złączą od nowa
Dwa narody karmione stuleci cierpieniem.

Antoni Słonimski

Od Staffa do Wojaczka. Poezja polska 1939–1985 Antologia, T. 1, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1988.

Woda, która wędruje (Pani, so tradel)

Już dawno przeminęła pora
Cyganów, którzy wędrowali.
A ja ich widzę:
są bystrzy jak woda
mocna, przejrzysta,
kiedy przepływa.

I domyślić się można,
że przemówić pragnie.

Biedna, nie zna żadnej mowy,
żeby nią gadać, żeby śpiewać.
Coraz to pluśnie tylko srebrnie,
zaszemrze jak serce
woda mówiąca.

Tylko koń, co na trawie się pasie
niedaleko stajni
słucha jej i szum rozumie.
Ale ona nie ogląda się za nim,
umyka, odpływa dalej,
by oczy nie mogły dojrzeć
rzeki, która wędruje.

Papusza

Lesie, ojczyzno, tłum. Jerzy Ficowski, Warszawa 1990.

Trzy ojczyzny

Trzy ojczyzny mam, o jakaż ja bogata
W jednej jestem teraz oraz moja chata
Gdzie rośnie wierzba przydrożna i jarzębina
A zwie się ona „Polska Kraina”.

W innej ujrzałam świat, Matkę i słońce
Miałam przyjaciół, rwałam kwiaty na łące
Rosły tam buki, sosny, dębiny
To cudny krajobraz rodzinnej Bukowiny.

O trzeciej słyszałam tylko opowiadanie
Ojców, dziadków i pradziadków bajanie
Że gdzieś hen daleko, za siedmioma rzekami
Ormiańska kraina zawisła nad górami.

Wyszli stamtąd praojce szukać równiny
Gdzieby chleb rósł, tam znaleźć rodzinę
Schować głęboko w sercu tęsknotę za krajem
Przyjąć inną mowę, inne obyczaje.

Jak teraz dzielić serce na troje bez bliźny
Żeby nie skrzywdzić żadnej Ojczyzny
Niech wszyscy razem będą w jednym sercu
Jak para małżonków, na ślubnym kobiercu.

Anna Danilewicz

Ormianie z prawego brzegu Czeremoszu, Kraków 1994.

Na śpiew ptaka nad brzegami Potomaku

Kiedy zakwita magnoliowe drzewo
I park zielonym zmaça się obłokiem,
Słyszę twój śpiew nad brzegiem Potomaku
W uśpione płatkami wiśniowym wieczory.
Wybacz mi, proszę, brak tego wzruszenia,
Które prowadzi przemocą z powrotem
W miejsca i wiosny dawno zapomniane,
Aby maluczkich uwodził poeta
Patriotycznym sentymentem, serce
Cisnął stęsknione i farbując łyzy
Mieszał dzieciństwo, młodość, okolice.
Mnie to niemiłe. Po cóż mi wspominać
Żółte od liści młodziutkich Ponary,
Zapach wilczego łyka migdałowy,
Echa po lasach od wrzasku cietrzewi?
Po cóż mi znowu iść w te ciemne sale
Gimnazjum króla Zygmunta Augusta
Albo o sosny potrącać biczyskiem
Na drodze z Jaszun, jak ongi Słowacki?
Nad Mereczanką nasze to zabawy
Były, czy dworzan króla Władysława,
Nasze miłości i nasze rozstania
Czy też miłości z pieśni Filomatów,
Już nie pamiętam. Ptaku, wdzięczny ptaku (...)
Cóż możesz wiedzieć o zmianie pokoleń
I o następstwie form w ciągu jednego
Ludzkiego życia? Tamte moje ślady
Zatarł nie tylko pęd zim i jesieni.
Ja byłem świadkiem nieszczęść, wiem co znaczy
Życie oszukać kolorem pamiątek. (...)

Czesław Miłosz

Wiersze, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1984.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Sylwetki autorów

Papusza — właściwie **Bronisława Wajs** (1910–1987), znana poetka cygańska, żyjąca i tworząca w Polsce. Od 1949 zapisywała swe utwory, początkowo powstające w formie mówionej. Nawiązywała do ludowej poezji cygańskiej i tradycji swojego narodu, akcentując pierwiastki osobiste w wierszach pozbawionych regularnej rytmiki, zbliżonych do prozy poetyckiej czy gawędy. Pod wpływem poety J. Ficowskiego, znanego cyganologa, poświęciła się pracy literackiej i zaniechała koczowniczego trybu życia, zachowując jednak więzi ze środowiskiem cygańskim. Opublikowała wybory wierszy: *Pieśni Papuszy (Papuśakre gila, 1956)*, zawierające także przekłady J. Ficowskiego z cygańskiego oryginału, i *Pieśni mówione* (1973).

Anna Danilewicz — (pochodzenia ormiańskiego) w tomie swych wspomnień pisze: „Czym zajmowali się Ormianie? W czasach dawniejszych przywożeniem towarów ze Wschodu. Z takiej podróży wracając Grzegorz Petrowicz z Kut nabawił się zapalenia płuc i zmarł. To był pierwszy mąż mojej babci. Do moich czasów dochował się paszport z podróży. W czasach międzywojennych Ormianie handlowali bydłem i nierogacizną. Inne zawody to: stelmach, garbarz, kowal, szewc, rolnik. Często uprawianym zawodem był ekonom, tak zwany „rządca”, a tam gdzie był potrzebny klucznik szukano Ormianina. Zaufanie do Ormian było powszechne. Nikt nie obawiał się powierzyć swoje mienie Ormianinowi.

Był to człowiek pewny, rzetelny, obowiązkowy i dbający o majątek pracodawcy tak, jak o własny”. Wraz ze stopniową asymilacją i integracją Ormian z Polakami zaczęli oni poczuwać się do uczestnictwa w życiu wspólnoty narodowej i odpowiedzialności za kraj.

Jak pisze Rafael Hambarcumian: „[...] bogaci Ormianie właściciele manufaktur i kupcy nie tylko przyczyniali się do ekonomicznego rozwoju kraju, ale również wspierali swoim bogactwem zaspokajanie jego wojenno-politycznych i kulturalnych potrzeb”.

Sokrat Janowicz — urodził się w 1936 r. w Krynkach na Białostocczyźnie. Debiutował w 1956 r. na łamach tygodnika białoruskiego „Niwa”. Działał w Białoruskim Towarzystwie Społeczno-Kulturalnym. W 1958 r. był założycielem Białoruskiego Stowarzyszenia Literackiego „Białowieża”. Uczestniczył w powołaniu Białoruskiego Stowarzyszenia Demokratycznego. W 1994 r. powrócił z Białegostoku do rodzinnego domu w Krynkach. Autor piszący głównie po białorusku; twórca miniatur lirycznych, opowiadań, nowel, esejów, utworów scenicznych, rozpraw naukowych, publikowanych w kraju i za granicą. Na początku 2000 r. zaczął wydawać — w ramach założonego wspólnie z Jerzym Chmielewskim i Leonem Tarasewiczem Stowarzyszenia Villa Sokrates — rocznik *Annus Albaruthenicus* (Rok Białoruski), skierowany do literackiej Europy.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3**Karta spostrzeżeń**

Utracone pejzaże	Wizualizacja motywów literackich	Cechy, przymioty, uczucia
pory roku	wiosna	
elementy krajobrazu	góry	
osoby	dziadkowie, pradziadkowie	
przyroda ożywiona i nieożywiona	wierzba, jarzębina, las	tęsknota
architektura		
postawy	patriotyzm	
miejsca	Armenia	
zapachy		
dźwięki		
inne...	inne...	inne...

ŚLADAMI WIELOKULTUROWOŚCI NASZEJ MIEJSCOWOŚCI

Prawie każdemu człowiekowi potrzebna jest świadomość przynależności do określonego miejsca na ziemi. Z tym miejscem często łączą go więzi rodzinne, przyjaciele, znajomi, pierwsze doświadczenia i rozmaite przeżycia. Znaczenie tego miejsca, jego wpływ na to, kim i jakim się jest, doceniamy dopiero w dojrzałym okresie naszego życia. Zdecydowana większość młodych ludzi nie interesuje się historią swojej miejscowości. Zajęcia mają przybliżyć uczniom najciekawsze fakty i osoby związane z historią rodzinnej miejscowości, także topografię terenu, ciekawostki związane z dziejami miasta. I przede wszystkim pokazać, że polską historię tworzyli nie tylko Polacy. Zajęcia takie mają nie tylko walory poznawcze, uczą też poszukiwania informacji w różnych źródłach, dokonywania selekcji i porządkowania. W proponowanym cyklu zajęć uczniowie pracują metodą projektu. Scenariusz można wykorzystać także jako projekt międzyprzedmiotowy (geografia, język polski, sztuka) lub międzyklasowy, podczas zajęć klubu europejskiego, np. „Moja miejscowość i jej powiązania z Europą”.

Poziom kształcenia: klasa II i III gimnazjum

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie, ścieżka edukacyjna — edukacja regionalna

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć dotrzeć do różnych źródeł informacji o danej miejscowości i uporządkować je według przyjętych kryteriów,
- zdobyć świadomość, że Polska nie była i nie jest krajem monoetnicznym,
- umieć pracować w zespole,
- potrafić pełnić funkcję przewodnika po poznanych przez siebie miejscach w swojej miejscowości przy pomocy opracowanego miniprzewodnika po mieście.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Harmonogram zadań*

Środki dydaktyczne: plan miejscowości i jego kserokopie, pocztówki i fotografie przedstawiające miejscowość, szary papier, flamastry, kartki papieru, materiały z Encyklopedii multimedialnej PWN — CD ROM, monografia regionu, inne dostępne materiały o miejscowości

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut
3 tygodnie na realizację projektu

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Przed zajęciami przygotuj kserokopię planu miejscowości, oddziel na niej wyraźnymi konturami pięć w miarę równych części i ponumeruj je. Następnie przygotuj jeszcze pięć takich kserokopii dla 5 zespołów, na które podzielisz klasę. Dokładnie zaznacz teren, który uczniowie będą musieli zbadać.
2. Zajęcia rozpocznij od krótkiej rozmowy z uczniami o znaczeniu w naszym życiu miejsca, w którym się dorasta. Następnie zapoznaj uczniów z tematem i celami lekcji. Poinformuj ich o zadaniu, jakim jest przygotowanie przewodnika. To nie będzie tradycyjny przewodnik — trzeba w nim pokazać ślady wielokulturowości.
3. Podziel klasę na 5 zespołów (najlepszym kryterium podziału będzie wzajemna bliskość miejsca zamieszkania). Każdemu zespołowi wręcz jedną kopię podzielonego planu miejscowości. Razem z uczniami przeanalizujcie plan, zdecydujcie wspólnie, jakim terenem zajmą się poszczególne zespoły. Wyjaśnij ewentualne wątpliwości.

Rozwinięcie

4. Uczniowie będą pracować metodą projektu, wyjaśnij im więc zasady pracy tą metodą i poleć sporządzenie harmonogramu działań (według *materiału pomocniczego nr 1*). Poproś, aby w każdym zespole została wyznaczona osoba odpowiedzialna za koordynację działań.
5. Poleć uczniom zebranie w ciągu dwóch tygodni wszelkich informacji o „swojej” części miejscowości. Powinny to być informacje dotyczące historii danego terenu, interesujących miejsc, osób (ze szczególnym zwróceniem uwagi na ślady innych kultur, postaci o innej niż polska narodowości) itp. Przeprowadź giełdę pomysłów na poszukiwanie źródeł wiedzy. Propozycje zapisz na tablicy.
6. Dopilnuj też, aby każdy uczeń miał przydzielone obowiązki (np. jeden uczeń przeprowadza rozmowy z mieszkańcami, kolejny opracowuje wersję pisemną wywiadów itp.). Postaraj się nie ingerować w pracę uczniów, ale zaproponuj im swoją pomoc, wyznacz termin spotkań, podczas których będą mogli wyjaśniać wątpliwości, konsultować swoje pomysły itp.
7. Po dwóch tygodniach, podczas lekcji, poleć uczniom, aby w zespołach spisali wszystkie informacje faktograficzne na dużym arkuszu papieru lub na tablicy i pomóż każdemu zespołowi uporządkować je chronologicznie. Poproś uczniów, aby pozostałe informacje czy ciekawostki zapisali na mniejszych kartkach i ułożyli tematycznie, według wcześniej wybranych kryteriów, np. architektura, turystyka itp. (posegregowane informacje posłużą później do przygotowywanego przewodnika po wielokulturowości waszej miejscowości).
8. Poproś, aby każdy zespół zaprezentował teraz zebrane przez siebie informacje. Uczniowie opowiedzą o tym, czego ciekawego, nowego udało im się dowiedzieć o swojej miejscowości. Następnie poleć uczniom, aby w zespołach, na podstawie uporządkowanych chronologicznie i tematycznie wiadomości, wspólnie opisali krótką historię „swojego” obszaru miejscowości.
9. Poproś, aby uczniowie wybrali ze swojego zespołu 1 lub 2 osoby, które zostaną przygotowane do roli przewodnika po „swojej” części miejscowości. Przewodnicy po lekcjach lub na kolejnych lekcjach historii

będą oprowadzać pozostałych uczniów (lub/także rodziców) po opracowanym przez siebie terenie. Zabierzcie ze sobą aparaty fotograficzne, szkicowniki i ołówki. Poleć, aby podczas spacerów uczniowie zwracali uwagę na elementy architektury i przestrzeni, których na co dzień nie zauważają — mogą robić zdjęcia, rysunki, zapisywać spostrzeżenia. Zebrane w ten sposób materiały mogą w przyszłości posłużyć do przygotowania wystawy o wielokulturowości waszej miejscowości.

Zakończenie

10. Po wycieczce przejrzyjcie wspólnie wszystkie materiały. Poproś uczniów o wprowadzenie poprawek i uzupełnienie informacji. Wspólnie opracujcie schemat przewodnika (działy, rozdziały, tytuły itp.) i wypełnijcie je treścią. Przewodnik możecie uzupełnić zdjęciami i rysunkami wykonanymi podczas wycieczek. Jeśli to możliwe, powielcie wasz przewodnik i zaprezentujcie go przedstawicielom samorządu, ośrodka kultury, muzeum, lokalnym mediom. Później można organizować wycieczki dla rodziców, uczniów innych klas.
11. Na koniec poproś uczniów, aby podzielili się swoimi refleksjami dotyczącymi pracy w grupie oraz waszej miejscowości — czego nowego się dowiedzieli, co ich zaskoczyło itp.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Harmonogram zadań (wzór)

Termin wykonania zadania	Co jest do zrobienia	Kto jest odpowiedzialny za wykonanie zadania	Termin konsultacji z nauczycielem
do 7 października	przygotować pytania do wywiadów	Tomek	5 października godz. 13.45
do 10 października	przynieść papier do ksero	Wojtek	
do 12 października	opracować odpowiedzi z wywiadów	Ania i Karolina	11 października godz. 12.30
do 13 października	zebrać informacje w bibliotece	Iza	pomocą służy pani bibliotekarka
do 13 października	przepisać wywiady na komputerze	Karolina i Tomek	12 października, nauczyciel informatyki, godz. 14.30

P OZNAJEMY SWOJE MIASTO

Problematyka dotycząca miejsca zamieszkania, najbliższej okolicy, często jest pomijana przez nauczycieli. Wszyscy jednak mamy przekonanie o konieczności nauczania historii własnego miasta i regionu. Prezentowana lekcja ma na celu przybliżenie uczniom podstawowych wiadomości o mieście, w którym mieszkają, a jednocześnie rozbudzenie zainteresowania jego historią. Niewątpliwą zaletą lekcji jest to, że uczniowie mogą pracować w grupie, wspólnie wyszukują informacje, potem uczą się je porządkować, a następnie tworzyć własny tekst o historii miasta.

Poziom kształcenia: klasa V szkoły podstawowej

Przedmiot: historia, ścieżka edukacyjna — edukacja regionalna

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć porządkować wiadomości,
- potrafić pracować w grupie,
- napisać krótką historię swojego miasta.

Środki dydaktyczne: papier, flamastry, materiały przygotowane przez nauczyciela

Materiały pomocnicze: materiały z Encyklopedii multimedialnej PWN — CD-ROM

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przed lekcją wyszukaj i przygotuj materiały na temat miasta na podstawie informacji z Encyklopedii Multimedialnej PWN; mogą to być krótkie biogramy osób związanych z miastem, ważne wydarzenia itp. Każdą informację przygotuj na oddzielnej kartce i powiel ją w 5 egzemplarzach. Pamiętaj, że informacji nie może być zbyt dużo, najwięcej 5–6.
2. Na zajęciach poproś uczniów, aby dobrali się w 5 zespołów. Rozdaj im materiał: każdy zespół dostaje ten sam zestaw wiadomości.

Rozwinięcie

3. Następnie poproś, aby uczniowie powiedzieli, czego dowiedzieli się o mieście i jego historii. Zróbcie to tak, aby każdy zespół powiedział o jednym wydarzeniu, jednej postaci, po kolei aż do wyczerpania wiadomości. Wszystkie informacje zapisuj na tablicy lub szarym papierze. Dopilnuj, aby informacje się nie powtarzały.
4. W kolejnej fazie, wspólnie z uczniami, postaraj się uszeregować zapisane informacje. Można to zrobić chronologicznie, zapisując przy

każdym wydarzeniu odpowiednią cyfrę, a pozostałe informacje zebrać w grupy tematyczne (np. wydarzenia związane z gospodarką, ludzie, którzy mieszkali w mieście, zabytki, ciekawostki itp.)

Zakończenie

5. Po pogrupowaniu wszystkich wiadomości, poproś uczniów, aby w dotychczasowych zespołach napisali krótką historię miasta, korzystając z informacji na tablicy.
6. Na zakończenie poproś przedstawicieli zespołów o przeczytanie swojej historii; uzupełnij informacje, skoryguj ewentualne błędy.

S WEGO NIE ZNACIE, CUDZE CHWALICIE

Często podróżujemy do innych miast czy państw, aby podziwiać tamtejsze zabytki. Nie doceniamy tego, co jest blisko nas. Tymczasem w każdej miejscowości jest wiele miejsc godnych uwagi i podziwu. Spróbujemy odbyć podróż do magicznych zakątków waszej miejscowości, które warto pokazać turystom.

Poziom kształcenia: szkoła podstawowa, gimnazjum

Przedmiot: godzina wychowawcza, historia, wiedza o społeczeństwie, język polski, geografia

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać zabytki i miejsca znaczące dla historii miejscowości,
- potrafić wyszukać informacje o wybranych miejscach,
- umieć uporządkować zebrane informacje,
- potrafić zaprezentować zgromadzony materiał w ciekawej formie,
- umieć współpracować w zespole.

Środki dydaktyczne: plan miejscowości, arkusze papieru, mazaki, przewodniki, pocztówki i zdjęcia, informacje ze stron internetowych miejscowości

Materiały pomocnicze: nr 1: *Instrukcje dla zespołów*
nr 2: *Karta oceny oferty turystycznej*

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Poproś uczniów, aby wymienili najbardziej znane im zabytki w kraju i na świecie. Zapisuj na tablicy podawane nazwy zabytków wraz z nazwami miejscowości, w których się znajdują. Jeśli uczniowie nie wymienią miejsc, które znajdują się w waszej miejscowości, zapytaj, dlaczego nie uważają ich za godne polecenia innym. Czy naprawdę według nich te miejsca są tak mało atrakcyjne? Każde miejsce ma swoją historię, z każdym związani są ludzie, koleje ich losów. Z wieloma, wydawałoby się zwykłymi miejscami często związane są różne ciekawe, a nawet tajemnicze zdarzenia. Warto również promować swoją miejscowość. Turystyka często jest źródłem dodatkowych dochodów dla mieszkańców.

2. Podziel uczniów na zespoły 5–6 osobowe. Poproś, aby w zespołach porozmawiali o waszej miejscowości, o tym, w jakie miejsca szczególnie lubią chodzić, co w waszej miejscowości lub okolicy poleciliby turystom do obejrzenia i zwiedzenia. Poproś również o przygotowanie listy wybranych miejsc z uzasadnieniem ich wyboru oraz ustalenie osoby prezentującej opinię zespołu. Na wymianę informacji i sporządzenie wspólnej listy ulubionych miejsc daj zespołom 15 minut.

Rozwinięcie

3. Rozdaj teraz wszystkim zespołom instrukcję z zadaniami do wykonania (*materiał pomocniczy nr 1*). Na pierwszej lekcji ich zdaniem będzie zaplanowanie pracy nad całym projektem, którego rezultatem ma być sporządzenie atrakcyjnej oferty turystycznej. Oferta ta musi uwzględniać specyfikę grupy turystycznej, do której jest adresowana. Uczniowie muszą najpierw podzielić się zadaniami, zaplanować trasę, przygotować program wycieczki. Mogą zrobić zdjęcia, krótkie opisy miejsc wartych obejrzenia (opisy mogą być dwujęzyczne, pomocą może służyć nauczyciel języka obcego). Zespoły mogą również wymyślić nazwy swoich biur turystycznych.
4. Na kolejnej lekcji uczniowie będą prezentować swoje oferty turystyczne. Każdą prezentację będą oceniać pozostałe zespoły, według opracowanej karty oceny (*materiał pomocniczy nr 2*).

Zakończenie

5. Autorów najlepiej opracowanej i przedstawionej oferty turystycznej nagrodźcie wielkimi brawami.
6. Porozmawiaj z uczniami o tym, co sprawiło im najwięcej trudności w opracowywaniu oferty, w jaki sposób pracowali nad dostosowaniem swojej oferty do określonej grupy. Zapytaj o spostrzeżenia i wnioski oraz o to, czego nauczyło ich to wspólne zadanie.
7. Możecie razem z uczniami udać się na wycieczkę klasową zorganizowaną według planu, który zdobył największe uznanie.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Instrukcje dla zespołów

ZESPÓŁ I

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami biura turystycznego. Do naszej miejscowości ma wkrótce przybyć grupa młodzieży polonijnej z Litwy. Chcą jak najwięcej zobaczyć w naszym mieście, ale mają bardzo mało czasu — jest to na ich trasie zaledwie jeden z przystanków w podróży po całym kraju. Opracujcie plan jednodniowej wycieczki po mieście. Powinien on zawierać trasę, według której będziecie zwiedzać naszą miejscowość (w formie graficznej), krótki opis najciekawszych miejsc i zabytków znajdujących się na trasie wycieczki, ewentualny środek transportu czy przerwy na posiłki.

ZESPÓŁ II

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami biura turystycznego. Do naszej miejscowości ma wkrótce przybyć grupa emerytowanych nauczycieli z Niemiec. Chcą jak najwięcej zobaczyć w naszym mieście, ale mają bardzo mało czasu — jest to na ich trasie zaledwie jeden z przystanków w podróży po całym kraju. Opracujcie plan jednodniowej wycieczki. Powinien on zawierać trasę, według której będziecie zwiedzać naszą miejscowość (w formie graficznej), krótki opis najciekaw-

szych miejsc i zabytków znajdujących się na trasie wycieczki, ewentualny środek transportu czy przerwy na posiłki.

ZESPÓŁ III

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami biura turystycznego. Do naszej miejscowości ma wkrótce przybyć grupa studentów z Francji. Chcą jak najwięcej zobaczyć w naszym mieście, ale mają bardzo mało czasu — jest to na ich trasie zaledwie jeden z przystanków w podróży po całym kraju. Opracujcie plan jednodniowej wycieczki. Powinien on zawierać trasę, według której będziecie zwiedzać naszą miejscowość (w formie graficznej), krótki opis najciekawszych miejsc i zabytków znajdujących się na trasie wycieczki, ewentualny środek transportu czy przerwy na posiłki.

ZESPÓŁ IV

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami biura turystycznego. Do naszej miejscowości ma wkrótce przybyć grupa młodzieży szkolnej z Izraela. Chcą jak najwięcej zobaczyć, ale mają bardzo mało czasu — jest to na ich trasie zaledwie jeden z przystanków w podróży po całym kraju. Opracujcie plan jednodniowej wycieczki. Powinien on zawierać trasę, według której będziecie zwiedzać naszą miejscowość (w formie graficznej), krótki opis najciekawszych miejsc i zabytków znajdujących się na trasie wycieczki, ewentualny środek transportu czy przerwy na posiłki.

ZESPÓŁ V

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami biura turystycznego. Do naszej miejscowości ma wkrótce przybyć grupa biznesmenów z USA. Chcą jak najwięcej zobaczyć, ale mają bardzo mało czasu — jest to na ich trasie zaledwie jeden z przystanków w podróży po całym kraju. Opracujcie plan jednodniowej wycieczki. Powinien on zawierać trasę, według której będziecie zwiedzać naszą miejscowość (w formie graficznej), krótki opis najciekawszych miejsc i zabytków znajdujących się na trasie wycieczki, ewentualny środek transportu czy przerwy na posiłki.

ZESPÓŁ VI

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami biura turystycznego. Do naszej miejscowości ma wkrótce przybyć grupa rolników z Holandii. Chcą jak najwięcej zobaczyć, ale mają bardzo mało czasu — jest to na ich trasie zaledwie jeden z przystanków w podróży po całym kraju. Opracujcie plan jednodniowej wycieczki. Powinien on zawierać trasę, według której będziecie zwiedzać naszą miejscowość (w formie graficznej), krótki opis najciekawszych miejsc i zabytków znajdujących się na trasie wycieczki, ewentualny środek transportu czy przerwy na posiłki.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Karta oceny oferty turystycznej**

- Zespół
- Biuro Turystyczne (nazwa)
- Adresat oferty

Dostosowanie oferty do wieku adresatów	0	1	2	3	4	5
Dostosowanie oferty do zainteresowań grupy turystycznej	0	1	2	3	4	5
Ekonomiczność oferty	0	1	2	3	4	5
Dostosowanie długości trasy, poszczególnych punktów programu zwiedzania do ilości przewidzianego czasu (realność wykonania opracowanej trasy)	0	1	2	3	4	5
Czy opracowana trasa w pełni obrazuje najciekawsze i najważniejsze miejsca naszej miejscowości?	0	1	2	3	4	5
Czy projekt wycieczki uwzględnia czas do dyspozycji turystów, tzw. czas wolny?	0	1	2	3	4	5
Czy forma przedstawienia wybranych miejsc jest interesująca? (zaciekaWi, pobudzi wyobraźnię, itp.)	0	1	2	3	4	5
Graficzna strona projektu (oryginalność, przejrzystość)	0	1	2	3	4	5
RAZEM:						

Ocena celująca: 40–39 pkt.

Ocena bardzo dobra: 38–34 pkt.

Ocena dobra: 33–30 pkt.

Ocena dostateczna: 29–25 pkt.

NAGROBKI

— ŹRÓDŁO INFORMACJI O PRZODKACH I HISTORII

Tradycja pochówku zmarłych i upamiętniania miejsca pochowania zwłok lub prochów zmarłego sięga czasów prehistorycznych. Żal, smutek, ból, rozpacz to uczucia nierozzerwalnie związane ze śmiercią. Pamięć o zmarłych pomaga przetrwać trudne chwile, ale jest również częścią kultury człowieka i całego narodu. Warszawskie Powązki, wileński cmentarz na Rossie, nekropolie w Paryżu, Lwowie, Moskwie czy Krakowie, cmentarze w niewielkich miejscowościach czy zaniedbane kirkuty dają świadectwo pamięci o historii i kulturze, przypominają o nieuchronności ludzkiego przemijania.

Propozycja lekcji poświęcona jest kształtowaniu szacunku i powagi wobec śmierci.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, lekcja wychowawcza, sztuka, etyka, religia

Cele lekcji: Uczniowie po zakończeniu zajęć powinni:

- rozpoznawać podstawowe typy rzeźby nagrobnej,
- zrozumieć powagę obrządków i zwyczajów związanych z chowaniem zmarłych,
- zrozumieć powagę śmierci,
- czuć szacunek do miejsc, w których są pochowani ludzie,
- rozbudzić w sobie chęć poszukiwania innych niż tekst w podręczniku źródeł wiedzy historycznej.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Krótką historią rzeźby nagrobnej; podstawowe pojęcia*
nr 2: *Obyczaje staropolskie związane ze śmiercią i pochówkiem*

Środki dydaktyczne: plan wycieczki, albumy, slajdy

Czas trwania lekcji: 3 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Przed zaplanowaną lekcją poproś uczniów, aby zastanowili się nad znaczeniem pojęć: śmierć, pogrzeb, obrzęd, miejsca pamięci po zmarłych, nagrobek, cześć i poszanowanie, obyczaj i tradycja.

Wprowadzenie

1. Wybierz się z uczniami na wycieczkę, podczas której odwiedzicie cmentarz. Zajęcia rozpocznij od krótkiej rozmowy z uczniami na temat przyczyn i sposobów, w jaki ludzie oddają cześć tym, którzy już odeszli. Powiedz uczniom, że nagrobek, czyli trwałe upamiętnienie miejsca po-

chowania zwłok lub prochów zmarłego w formie pomnika, jest jedną z dziedzin twórczości artystycznej. Jest także znakomitym źródłem wiedzy o przodkach i historii. Informacje zapisane na tablicach nagrobnych, umieszczonych na mogiłach, krzyżach, budowlach czy wmurowanych w ściany kościoła, zawierają wiele danych biograficznych. Dlatego są ważnym źródłem wiedzy o historii miasta, regionu, państwa, historii jego mieszkańców, najstarszych rodów.

2. Podczas spaceru alejkami cmentarza zwróć uwagę na rodzaje pomników nagrobnych i grobowców. Poproś uczniów, aby zanotowali swoje spostrzeżenia dotyczące wyglądu nagrobków, czasu powstania, pochowanych tam osób, zapisali najciekawsze inskrypcje w języku polskim (lub po łacinie — jeśli uczą się tego języka).

Rozwinięcie

3. Na następnych zajęciach, już w szkole, przedstaw uczniom krótką historię rzeźby nagrobnej i zapoznaj ich z podstawowymi pojęciami. Prelekcję zilustruj slajdami lub zdjęciami z albumów (wykorzystaj informacje z *materiału pomocniczego nr 1*).
4. Zainicjuj rozmowę z uczniami, poruszając następujące zagadnienia:
 - *Jakie typy nagrobków widzieli i jak one wyglądały?*
 - *Z jakiego pochodzą okresu?*
 - *Jaką kulturę czy religię reprezentują?*
 - *Jakie informacje o zmarłym, o historii miasta czy wydarzeniach historycznych, można uzyskać z tablic inskrypcyjnych?*
 - *Czy nagrobki mogą być źródłem informacji o najstarszych rodach, mieszkających na tym terenie?*

Zakończenie

5. Poproś, aby uczniowie zapoznali się z *materiałem pomocniczym nr 2*. Następnie porozmawiaj z nimi na temat polskiej tradycji chowania zmarłych. Dlaczego dla osób żyjących ważna jest pamięć o zmarłych? Jakie znaczenie ma ona dla każdego z nas indywidualnie, a jakie dla zbiorowości narodu? W czym wyraża się szacunek do tradycji, przeszłości, miejsc pamięci? W jaki sposób ludzie powinni zachowywać się na cmentarzu? O czym świadczą akty wandalizmu, które od czasu do czasu poruszają opinię publiczną?
6. Zaproponuj uczniom, by zastanowili się nad tym, jakie działania mogą podjąć sami, aby ocalić dla przyszłych pokoleń pamięć o tych, którzy odeszli i historii, którą tworzyli.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Krótką historia rzeźby nagrobnej; podstawowe pojęcia

Termin nagrobek określa różnorodne typy pomników architektoniczno-rzeźbiarskich o rozmaitej formie i wielkości. Nagrobki szczególnie okazałe, monumentalne nazywa się grobowcami. Termin ten obejmuje również mogiły usypane z ziemi (kurhany) i budowle grobowe (mastaby, piramidy, mauzolea).

W kulturze mykeńskiej, greckiej i rzymskiej występowały stele nagrobne z dekoracją reliefową i wizerunkiem zmarłego. Czasem przybierały formę lekytu lub posągu sfinksa albo lwa. W epoce starożytnej pojawiły się również sarkofagi.

Od średniowiecza nagrobki reprezentacyjne umieszczano we wnętrzu kościoła. W okresie romańskim nagrobki w formie płyt metalowych lub kamiennych wmontowywano w posadzkę, a później w ścianę kościoła. Niektóre miały postać tumby z umieszczonym na wierzchu reliefowym przedstawieniem zmarłego (w pozycji leżącej). W gotyku najpopularniejsze były nagrobki w formie tumby, niekiedy z baldachimem, zdobione scenami płaskorzeźbionymi (np. postacie płaczków), na wierzchu których znajdowała się leżąca postać zmarłego, także nagrobki przyściennie z ustawioną ukośnie płytą płaskorzeźbioną, niszowe i o tumbie wmontowanej w ołtarz. Na początku XV wieku pojawiły się również nagrobki z postacią klęczącą.

W renesansie popularny był nagrobek przyścienny o piętrowym układzie i z bogatą oprawą architektoniczno-rzeźbiarską i ornamentową. Postać zmarłego była przedstawiona w swobodnej uśpionej pozycji, często oparta na jednej ręce (tzw. poza sansovinowska), niekiedy stojąca.

W baroku postać zmarłego była zwykle stojąca lub klęcząca, a nagrobki bardzo okazałe, wielokondygnacyjne, o bogatej dekoracji pełnej motywów ornamentyki, alegorii, personifikacji i symboli, z dodatkowymi efektami dwubarwnych marmurów.

Surowszy w formie, nawiązujący do antyku był klasycyzm.

Od XIX wieku przeważa typ wolno stojących nagrobków.

W XVII i XIX wieku motyw starożytnego sarkofagu stał się popularną ozdobą ogrodów romantyczno-sentymentalnych.

W krajach islamu wznosi się nagrobek w kształcie niewielkich słupów, zwieńczonych motywem turbanu lub fezu, niekiedy z wyrytą inskrypcją z Koranu.

Cmentarz — teren wydzielony do grzebania zmarłych. W średniowieczu cmentarze najczęściej znajdowały się wokół kościoła, okazalsze otoczone były zdobnymi krużgankami. Już w średniowieczu ze względów higienicznych przenoszono cmentarze poza mury miejskie; ustalił się ogrodowo-parkowy charakter cmentarza, który przetrwał do chwili obecnej.

Kirkut — cmentarz żydowski z charakterystycznymi nagrobkami — macebami.

Maceba — żydowski nagrobek w formie pionowo ustawionej prostokątnej płyty, przeważnie zakończonej półkolem lub trójkątnie. Kamienny, metalowy lub drewniany, często polichromowany z hebrajską inskrypcją i symbolicznymi rzeźbami.

Mastaba — grób dostojników egipskich w kształcie ściętego stożka na planie prostokąta, złożony z części podziemnej i naziemnej.

Piramida — budowle grobowe faraonów w starożytnym Egipcie powstałe z mastaby, w kształcie ostrosłupa o podstawie kwadratu.

Mauzoleum — wielki monumentalny grobowiec, najczęściej w formie wolno stojącej budowli z bogatą dekoracją rzeźbiarską i architektoniczną (w architekturze islamu — mazar, kubba).

Stela grobowa — rodzaj pomnika nagrobnego w formie prostokątnej płyty lub kolumnowego frontonu świątyni, z inskrypcją, dekorowanego reliefowymi przedstawieniami zmarłego z rodziną.

Lekyt — nagrobny pomnik marmurowy w kształcie lekytu, czyli naczynia ceramicznego służącego do przechowywania oliwy.

Tumba — skrzynia zamknięta od góry płytą z rzeźbioną postacią zmarłego, spoczywająca bezpośrednio na posadzce kościoła.

Sarkofag — ozdobna trumna w kształcie skrzyni zdobiona dekoracją rzeźbiarską. Znany od czasów starożytnych. W średniowieczu — tumba.

Katakumby — podziemny cmentarz starochrześcijański przy Via Appia w pobliżu Rzymu. Z czasem jego nazwę przyjęto dla wszelkich cmentarzy podziemnych. Zwyczaj grzebania zmarłych w podziemnych cmentarzach charakterystyczny jest dla Etrusków, Żydów, Rzymian i pierwszych chrześcijan. Katakumby składały się z wielokondygnacyjnych korytarzy z bocznymi komorami — wydrążonymi w ścianach zagłębieniami na groby.

Epitafium — ozdobna tablica ku czci zmarłego, zawierająca poświęcony mu napis, czasem portret lub scenę figuralną, symbole. Wmurowana w ścianę lub filar kościoła. Mniej okazała od nagrobka, bardziej od tablicy nagrobnej.

Inskrypcja (epigraf) — napis ryty wykonany na materiale trwałym (marmur, kamień, metal), umieszczony na budowlach, grobowcach, płytach nagrobnych, pomnikach itp.

Zilustruj swoją wypowiedź slajdami lub zdjęciami. Warto wykorzystać publikację „Sztuka Świata” (Warszawa 1993) i następujące fotografie:

Tom I, strony 63,71

Tom II, strony 188,190

Tom III, strony 15, 251

Tom IV, strony 84, 85, 86, 88, 192, 232, 234

Tom V, strony 130, 131

Tom VI, strony 328, 344, 346, 347, 351

Tom VII, strony 278, 364

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Obyczaje staropolskie związane ze śmiercią i pochówkiem

Zwyczaje towarzyszące śmierci i pogrzeby zawierały w sobie zawsze elementy wiary w to, że potrzeby i pragnienia zmarłych są podobne do potrzeb żywych.

Pogrzeb, czyli obrzęd związany z grzebaniem zmarłych, dziś staje się prostym ceremoniałem, a towarzyszące mu dawniej elementy wierzeń i tradycji znikają bezpowrotnie. Maleje bowiem uczucie lęku przed śmiercią i zmarłymi. Mimo to nie niknie szacunek dla śmierci i pochówku. Do dziś pali się gromnice, wystawia zwłoki prosząc o modlitwę, śpiewa żałobne pieśni, uczestniczy w kondukcje żałobnym oraz stypie.

„Przystojny pogrzeb” zawsze był prawem każdego człowieka. Całe społeczeństwo wiejskie poczuwało się do udziału w pogrzebie — poczucie wspólnoty akcentowała mowa pogrzebowa, w której podniosłym tonem podkreślano pozytywne cechy zmarłego. Pogrzeby wielkowiejskie były również tłumne i uroczyste, gdyż wzięcie udziału w pogrzebie osoby znajomej uważano za obowiązek. Były to wielokrotnie pogrzeby pełne przepychu i kosztowności. Ksiądz i służba kościelna zawsze otrzymywali zapłatę za pochówek.

Po pogrzebie urządzano uroczyste przyjęcie, czyli stypę. Ten zwyczaj ma swoje źródło w pradawnych obrządkach pogrzebowych, w pogańskiej wierze w pośmiertny żywot duszy, która opuściła ciało i która może pomagać lub szkodzić żywym. Stypami i biesiadami starano zjednać sobie duszę zmarłego i zapewnić jej życzliwość. Stypa to dziś poczęstunek (naj-

częściej obiad) dla krewnych i przyjaciół zmarłego, przygotowany przez najbliższą rodzinę bezpośrednio po pogrzebie, w domu lub w wynajętej sali.

Czczono pamięć zmarłych z wielką skrupulatnością. O tych, którzy odeszli szczególnie pamiętano w dzień Zaduszek i w Wielkim Tygodniu. Odwiedzano tłumnie groby i dawano jałmużnę żebrakom. Obowiązkowo kilka razy w roku zamawiano również msze święte za duszę zmarłego.

Miejsce pochówku zależało od zamożności. Biednych chowano na cmentarzach kościelnych, bogatych mieszczan i arystokrację w podziemiach kościoła, a w ściany wmurowywano tablice nagrobne lub stawiano marmurowe nagrobki; niekiedy budowano specjalne nagrobne kaplice.

Obrzędy — ceremonie związane z kultem, zespoły zachowań określonych i zachowanych przez tradycję. Czynności, gesty i słowa stanowiące stronę zewnętrzną uroczystości wierzeniowych oraz aktów społeczno-prawnych. Przekazywane przez wieki z pokolenia na pokolenie ulegały wpływom i zmianom, dostosowując się do nowych wymagań.

Obyczaj — forma zachowania powszechnie przyjęta w danej zbiorowości społecznej, oparta uznawaną w niej tradycją. Obyczaje regulują szeroki zakres spraw społecznych pozostających poza sferą obowiązywania prawa, moralności, religii. Mają moc niepisanych praw, ich naruszenie powoduje negatywną reakcję ze strony grupy. Utrwalone ulegają zmianie bardzo powoli. Ogół obyczajów danej zbiorowości społecznej składa się na jej obyczajowość.

Tradycja — przekazywane z pokolenia na pokolenie treści kulturowe (obyczaje, poglądy, sposoby myślenia i zachowania, normy postępowania itp.). Wyróżnione przez daną zbiorowość na podstawie określonej hierarchii wartości z całokształtu dziedzictwa kulturowego, jako społecznie doniosłe dla teraźniejszości i przyszłości. Jeden z głównych sposobów włączania przeszłości i jej treści kulturowych do świadomości społecznej.

RÓŻNE

ODCIENIE PATRIOTYZMU

Mówiąc „patriota”, najczęściej mamy na myśli człowieka, którego rodzinne korzenie sięgają głęboko w przeszłość danego kraju. Lekcja ma na celu ukazanie postaw patriotycznych wobec państwa polskiego ludzi o innym niż polskie pochodzeniu narodowym, dla których kultura, historia polska oraz państwo polskie stało się częścią życia.

Poziom kształcenia: kl. V szkoły podstawowej, gimnazjum

Przedmiot: historia i społeczeństwo, wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- rozumieć znaczenie pojęć: patriotyzm, patriota,
- podać przykłady postaw patriotycznych,
- mieć świadomość, iż mianem polskiego patrioty można określić również osoby innej narodowości,
- potrafić podać przykłady osób innej narodowości, o których można powiedzieć, że są patriotami polskimi.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Schemat mapy skojarzeń*
nr 2: *Noty biograficzne*

Środki dydaktyczne: słowniki

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zapisz na tablicy początek zdania: „Patriotą jest człowiek, który...”. Podziel klasę na czteroosobowe zespoły. Zadanie będzie polegało na dokończeniu tego zdania przy użyciu jak największej liczby określeń. Do tego celu uczniowie wykorzystają przygotowane wcześniej kartki. Następnie poproś przedstawiciela każdej grupy o odczytanie wyników pracy. Wspólnie ustalcie wersję ostateczną i zapiszcie ją na tablicy.
2. Następnie spróbuj razem z uczniami ustalić znaczenie słowa „patriotyzm”. Zastosuj do tego celu metodę burzy mózgów. Na tablicy napisz wielkimi literami słowo „patriotyzm”. Zapytaj uczniów, co według nich ono znaczy. Zapisuj wszystkie pomysły uczniów według wzoru podanego w *materiale pomocniczym nr 1*. Następnie wspólnie oceńcie waszą

pracę, eliminując błędne określenia. Poproś uczniów o stworzenie definicji słowa „patriotyzm” i zapisanie jej na tablicy. Wspólnie omówcie stworzoną przez uczniów definicję i porównajcie ją z hasłem ze słownika języka polskiego.

3. Poproś uczniów o podanie nazwisk osób, które według nich zasługują na miano patriotów oraz o krótkie uzasadnienie wyboru. Wymienione nazwiska zapisz na tablicy.

Rozwinięcie

4. Teraz zapisz na tablicy, nad nazwiskami podanymi przez uczniów, następującą myśl: „Tam moja Ojczyzna, gdzie moje serce”. Poproś uczniów o wyjaśnienie sensu tej sentencji.

Możesz zadawać pytania pomocnicze nawiązujące do Polski jako przykładu, takie jak:

- *Co znaczy być obywatelem danego państwa, na przykład Polski?*
- *Czy można być Niemcem, Żydem, Rosjaninem, a jednocześnie czuć się Polakiem, kochać Polskę?*
- *Czy o człowieku innej narodowości można powiedzieć, że jest polskim patriotą?*
- *Czy uważacie, że tylko Polak może powiedzieć, iż jego ojczyzną jest Polska?*
- *Czy tylko Polak potrafi prawdziwie kochać Polskę?*
- *Co znaczy być Polakiem?*

5. Przeprowadzenie dalszej części lekcji będzie zależało od stanowiska, jakie zajmą uczniowie w kwestii przedstawionej w poprzednim punkcie. Pierwszy wariant:

Wszyscy uczniowie zgadzają się, iż nie pochodzenie, ale stosunek do kraju, w którym się mieszka decyduje o uznaniu kogoś za prawdziwego obywatela tego kraju i patriotę. Zgodnie też twierdzą, że uznanie kogoś za patriotę nie zależy od pochodzenia danej osoby. W celu poparcia tej tezy zapoznaj uczniów z sylwetkami kilku wybranych postaci historycznych. W tym celu podziel klasę na trzyosobowe zespoły. Każdemu z zespołów przekaż materiał dotyczący jednej z tych postaci. Zadaniem grup będzie zapoznanie się z materiałem i przygotowanie krótkiej prezentacji przydzielonej im postaci (*materiał pomocniczy nr 2*).

Drugi wariant:

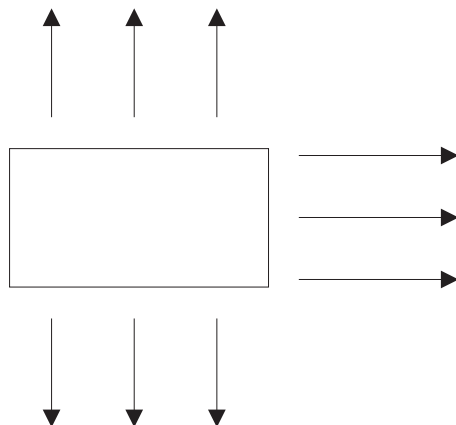
Klasa nie zajmuje jednoznacznego stanowiska. Część uczniów na przykład twierdzi, iż tylko Polak potrafi prawdziwie kochać Polskę, być prawdziwym patriotą. Razem z uczniami, którzy uważają inaczej postaraj się przekonać tych uczniów do swoich racji. Postąp jak w sytuacji opisanej w wariantcie pierwszym, tzn. podziel klasę na grupy, przydziel im materiał pomocniczy itd. Poproś przedstawiciela każdej grupy o prezentację wyników swojej pracy. Będzie to podstawą do dalszej dyskusji między zwolennikami dwóch odmiennych teorii. Twoje zadanie będzie polegało na prowadzeniu i stymulowaniu tej dyskusji.

Zakończenie

6. Poproś uczniów o przypomnienie najważniejszych informacji omawianych na lekcji. Wspólnie ustalcie treść krótkich notek biograficznych o przedstawionych postaciach.
7. Poproś uczniów o napisanie krótkiej pracy na temat: „Tam moja Ojczyzna, gdzie moje serce”. Praca ta musi zawierać przykłady. Uczniowie mogą spróbować znaleźć inne od tych, o których mówiliście na lekcji.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Schemat mapy skojarzeń



MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Noty biograficzne

Henryk Goldszmit, pseudonim **Janusz Korczak** (1878 lub 1879–1942), lekarz, pisarz, pedagog. Był synem znanego i zamożnego adwokata warszawskiego. Wychowany w zasympilowanej rodzinie żydowskiej, w polskiej obyczajowości i kulturze. Wczesne lata spędził w dostatku pod opieką rodziców, ale niebawem bankructwo, choroba umysłowa i śmierć ojca pozbawiły go oparcia i środków utrzymania. O własnych siłach, zarabiając korepetycjami, ukończył gimnazjum i Wydział Lekarski Uniwersytetu Warszawskiego, opiekując się jednocześnie matką i siostrą. Wiedzę medyczną uzupełnił studiami w klinikach Berlina, Paryża i Londynu, a po powrocie do Warszawy objął posadę lekarza w Szpitalu Dziecięcym im. Bersonów i Baumanów i zaczął praktykować jako pediatra. Wielostronne uzdolnienia i zainteresowania Goldszmita dość wcześnie zogniskowały się na sprawach dziecka. Przyjąwszy pseudonim Janusz Korczak (zapożyczony przypadkiem od tytułu powieści J. Kraszewskiego), w 1901 r. wydał swoją pierwszą powieść pt. *Dzieci ulicy*. Prowadził intensywną działalność społeczną, która głównie skupiła się wokół potrzeb dzieci. Jako wychowawca jeździł na kolonie z ubogimi dziećmi, zarówno żydowskimi, jak i chrześcijańskimi. W roku 1907 związał się z nowo powstałym stowarzyszeniem Pomoc dla Sierot, które podjęło opiekę nad sierotami biedoty żydowskiej. W 1911 r. porzucił dobrze zapowiadającą się karierę prywatnego lekarza i zamieszkał w żydowskim Domu Sierot przy ul. Krochmalnej w Warszawie, jako jego kierownik. W 1914 r. został zmobilizowany do wojska. W 1919 r. powrócił do pracy w Domu Sierot. Był też współzałożycielem sierocińca dla polskich dzieci z rodzin robotniczych. Korczak swe siły i pracę oddał dzieciom, poświęcił im wszystkie swoje książki. Jest autorem wielu powieści dla dzieci, m.in. takich jak *Król Maciuś Pierwszy*, *Kajtuś Czarodziej* oraz prac pedagogicznych i esejów, w których pokazywał skomplikowany świat odczuć i potrzeb dziecka. Z jego inicjatywy powstało pismo dla dzieci „Mały Przegląd”, redagowane również przez dzieci. Mimo narastającego antysemityzmu i wrogości Korczak w chwili wy-

buchu II wojny światowej wstąpił do wojska polskiego. W lipcu 1942 r. ogłoszono rozkaz wywiezienia ludności żydowskiej z getta warszawskiego, co w istocie oznaczało likwidację i śmierć w komorach gazowych obozów zagłady. Wychowanków i wychowawców Domu Sierot wysiedlono w pierwszych dniach sierpnia. Wówczas Korczak na czele swoich dzieci przeszedł po raz ostatni ulicami Warszawy na tzw. Umschlagplatz, skąd wywożono ludność żydowską. Podobno w ostatniej chwili otrzymał propozycję indywidualnego ułaskawienia, którą odrzucił. Do końca uspokajał swoich wychowanków, łudząc ich perspektywą wyjazdu na wieś i wraz z nimi wyjechał do obozu zagłady. O czasie i miejscu jego stracenia brak danych.

Juliusz Bursze (1862–1942). Rodzina Burszów opuściła Bawarię w początkach XVII wieku, uchodząc przed prześladowaniami religijnymi ewangelików. Głównym bohaterem rodu był Juliusz Bursze, proboszcz ewangelickiej parafii w Warszawie, następnie głowa kościoła ewangelickiego w Polsce, wybitny organizator i działacz społeczny. Juliusz Bursze aktywnie zaangażował się w kwestię przyłączenia Mazur i Górnego Śląska do Polski po I wojnie światowej. W 1919 r. rząd polski delegował go jako rzeczoznawcę do spraw mazurskich do prac w komisji traktatowej w Paryżu, gdzie złożył „Memoriał w przedmiocie protestantów polskich w Prusach Wschodnich”. Na jego wniosek w kręgach ewangelickich w Warszawie podjęto akcję na rzecz przyłączenia Mazur do Polski. W 1919 r., podczas plebiscytu na Mazurach, objął przewodnictwo Komitetu Mazurskiego. W latach międzywojennych nadal interesował się mazurskimi ewangelikami, był aktywnym działaczem i członkiem honorowym Związku Obrony Kresów Zachodnich; inicjował liczne akcje mające uchronić ewangelistów przed germanizacją. Publikował artykuły na ten temat. Dzięki niemu została wypracowana i wprowadzona w życie ustawa o stosunku państwa do Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Polsce. Zgodnie z tą ustawą w lipcu 1937 r. został wybrany na zwierzchnika Kościoła i odtąd nosił tytuł biskupa Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego. 1 września 1939 r. wystosował obszernie orędzie do ewangelików w Polsce, w którym między innymi napisał: „My, Polscy ewangelicy, którzy jesteśmy integralną częścią Narodu Polskiego, którzy z nim żyjemy i z nim czujemy — nas nie potrzeba nawet wzywać, abyśmy w dzisiejszej tej chwili złożyli ofiarę mienia i krwi na ołtarz dobra Ojczyzny. Żadne ofiary nie będą nam zbyt wielkie, aby dać odpór mocy, która urągać śmie majestatowi Rzeczypospolitej”. Aresztowany 3 września 1939 roku został przewieziony do Berlina, gdzie poddano go brutalnym przesłuchaniom. 22 stycznia 1940 r. Juliusz Bursze został przewieziony do obozu koncentracyjnego Sachsenhausen-Oranienburg, gdzie jako ważny więzień został osadzony w tzw. Zellenbau, czyli w areszcie obozowym. Zmarł, męczony podczas przesłuchań, po kilkudniowym pobycie w szpitalu więziennym w Berlinie.

W pierwszych dniach okupacji Niemcy aresztowali także trzech jego braci. Na aktach członków rodziny Bursche widniała adnotacja uczyniona ręką Himmlera „Diese familie ist auszuerothen” (tę rodzinę należy wyniszczyć). Teodor Bursche, jedyny z braci, który przeżył wojnę przekazał relację o postawie braci.

W kwietniu 1940 r., Edmund, Alfred i Teodor Bursche uwięzieni byli na Pawiaku. Na inspekcję przyjechał sam Himmler. Więźniowie zostali ustawieni w szeregu na korytarzu, trzech bracia ramię w ramię obok siebie. Edmund, starszy mężczyzna z wielką patriarchalną brodą, przykuł wzrok przechodzącego szefa gestapo. „Kto jesteś? — Edmund Bursche, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Sekunda zastanowienia. — Jesteś zdrajcą! — Nigdy nie byłem i nie będę zdrajcą mojej Ojczyzny!”

Aleksander Sulkiewicz (1867–1916) pochodził ze starego tatarskiego rodu. Jego protoplastą był książę Jałoir, który przybył na Litwę wraz z posiłkami tatarskimi wysłanymi przez chana na wojnę z Krzyżakami w 1410 r., a następnie osiadł na Litwie. Urodził się na Suwalszczyźnie. Oprócz religii przodków dom rodzicielski wszczepił mu miłość do ojczyzny, w czym wielką zasługę miała przede wszystkim jego matka. Od najmłodszych lat zaangażował się w działalność polityczną. Najpierw działał w organizacji II Proletariat, następnie uczestniczył

w zjeździe socjalistów polskich w Paryżu, na którym powołano Polską Partię Socjalistyczną. Dzięki pracy w komórce celnej mógł nielegalnie przerzucać do zaboru rosyjskiego, a także na dawne ziemie wschodniej Rzeczypospolitej, duże ilości prasy socjalistycznej wydawanej głównie w Londynie przez polską emigrację. Sulkiwicz należał do tych kilkunastu działaczy, którzy założyli PPS i którzy za główny cel stawiali sobie walkę o niepodległość Polski. Działając w PPS, związał się z Józefem Piłsudskim. Był jednym z jego najbliższych współpracowników, a oprócz wspólnej pracy łączyła ich również przyjaźń. Sulkiwicz bardzo długo unikał aresztowania, lecz przez nieostrożność swego współpracownika został aresztowany przez Rosjan i osadzony w warszawskiej cytadeli. Podczas przesłuchania doszło między nim a oficerem rosyjskim do następującej wymiany zdań: „...że pan w takie rzeczy się wdajesz, tego nie rozumiem. Przecież pan ani wyznaniem, ani pochodzeniem swoim nie jesteś związany z tym krajem. — Przodkowie moi — odparł Sulkiwicz — od czterystu lat byli obywatelami tego kraju i za kraj ten walczyli, więc i ja mam prawo i obowiązek uważać się za syna i obywatela tego kraju”. Śledztwo nic nie wykazało i po kilku miesiącach Sulkiwicz został zwolniony. Po aresztowaniu Piłsudskiego w 1900 r. stał się jednym z głównych organizatorów słynnej jego ucieczki. Z chwilą wybuchu wojny rosyjsko-japońskiej organizował transporty broni do Warszawy, Radomia, Częstochowy.

Po wybuchu I wojny światowej w szeregach zbrojnych oddziałów strzeleckich wkroczył do zaboru rosyjskiego, przystępując natychmiast do działalności niepodległościowej. Był jednym z założycieli Polskiej Organizacji Narodowej w powiecie łódzkim. W 1915 r. działał w Warszawie, gdzie na krótko został aresztowany przez Niemców. W tym samym roku wstąpił do 5 Pułku Piechoty I Brygady Legionów i — mimo iż mógł pozostać w służbie pomocniczej — na kilkakrotną własną prośbę został skierowany na front w stopniu sierżanta. Gdy stawiano mu przeszkody, powiedział: „Jestem mahometaninem, pochodzę z bitnego narodu. Sulkiwicz dowodził chorągwią jeszcze pod Wiedniem, cóż moi przodkowie powiedzą, gdy stanę przed nimi, a oni zapytają — gdzieś służył, jakieś walczył w czasie wielkiej wojny — ja im zaś odpowiem, że byłem w intendenturze. Nie mogę. Polscy muzułmanie ludzie wierni. Ojciec walczył, pradziad walczył, nie mogę”. Zginął 18 września 1916 r. w czasie walk na Wołyniu, niosąc pomoc rannemu koledze. Aleksander Sulkiwicz stał się wzorem Tatara — patrioty polskiego, który całe życie poświęcił tylko jednemu celowi — walce o niepodległość ojczyzny.

Berek Joselewicz (1764–1809), pułkownik, syn Josła, urodził się w Kretyndze, małej miejscowości litewskiej. Uczył się w miejscowej szkole żydowskiej, potem został zatrudniony jako pośrednik handlowy u biskupa Massalskiego. Z polecenia biskupa kilkakrotnie przebywał we Francji i Belgii. Odwiedził Paryż w początkach rewolucji francuskiej i stał się pod jej wpływem entuzjastą idei równości i braterstwa. Te idee odnalazł w manifeście Tadeusza Kościuszki. To on jako jedyny z Żydów umieścił swój podpis w księdze akcesów do powstania. Razem z Józefem Aronowiczem wystąpił z projektem uformowania lekkokonnego pułku starozakonnego. Kościuszko pomysł zaakceptował i mianował Berka Joselewicza pułkownikiem. Żydzi garnęli się chętnie do nowej formacji, jednakże podczas szturm Pragi przez Rosjan (4 listopada 1794 r.), pułk Berka został rozbity. Po upadku powstania wyemigrował do Galicji. Od połowy 1795 r. mieszkał we Lwowie, ciesząc się popularnością. W 1796 r. zaproponował Austrii sformowanie ochotniczego korpusu żydowskiego. Projekt ten został jednak przez Wiedeń odrzucony. Na wieść o powstaniu legionów wyruszył do Włoch, gdzie został serdecznie przyjęty. Podczas kampanii neapolitańskiej otrzymał rotmistrzostwo w nowo powstałej kawalerii legionowej (styczeń 1799 r.). Odznaczył się w walce z powstańcami; brał udział w bitwie pod Hohenlinden, następnie w zwycięskim pościgu za Austriakami. Przeniesiony wraz z pułkiem do Toskanii poprosił o zwolnienie ze służby (1802 r.). Zadecydowało o tym przeniesienie pułku na żołd włoski, upadek nadziei polskich, atmosfera wrogości w pułku oraz brak widoku na awans. Nowe możliwości otworzyły się przed nim w 1803 roku. Został mianowany kapita-

nem-kwatermistrzem w pułku dragonów formującego się legionu hanowerskiego na żołdzie francuskim. Z pułkiem tym walczy pod Wertingen i Austerlitz. W drugiej połowie 1806 r. był z legionem hanowerskim we Włoszech. Gdy formacja ta zaczęła upadać, zgłosił się do gen. Dąbrowskiego, wezwanego właśnie do boku Napoleona, by mu wyrobił przeniesienie do Wielkiej Armii. Na wieść o tworzącym się wojsku polskim rzucił wszystko i pospieszył do Polski. Przydzielony do 1 pułku strzelców konnych, jako nadliczbowy szef szwadronu brał udział w wielu bitwach, między innymi pod Friedlandem. W uznaniu jego zasług otrzymał w 1808 r. *Virtuti Militari*. Dostał również awans na dowódcę szwadronu. Podczas kampanii w 1809 r. zginął z rąk Rosjan pod Kockiem. „Monitor” z 19.06.1809 r. tak go scharakteryzował: „Oto pierwszy żyd polski, który pokazał swym współwyznawcom drogę honoru i dał przykład bohaterskiego oddania w służbie dla Ojczyzny”.

A RCHITEKTURA

— PRZYKŁADEM JEDNOŚCI WIELU KULTUR

Architektura jest jednym z najbardziej wyrazistych przykładów jedności wielu kultur. Lekcja ma zaznajomić uczniów z pojęciem „uniwersalny” i „międzynarodowy” w sztukach pięknych na przykładzie stylów w architekturze. Ma również pomóc im dostrzec kulturowe walory architektury w najbliższym otoczeniu i spojrzeć na nie w perspektywie kultury europejskiej.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, lekcja wychowawcza, sztuka

Cele lekcji: Po zakończonych zajęciach uczniowie powinni:

- znać najważniejsze zabytki architektury w swojej miejscowości, epokę, w których powstały nazwiska twórców,
- rozumieć zjawisko uniwersalizmu w sztuce i pojęcie „sztuka międzynarodowa”,
- umieć współpracować w grupie i referować zespołowo,
- rozumieć potrzebę wrażliwości estetycznej w wymiarze lokalnym i narodowym,
- rozumieć konieczność troski o ochronę kulturowego środowiska człowieka i poszanowania dla nagromadzonych przez ludzkość dóbr kultury.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Style w architekturze — podstawowe pojęcia*
nr 2: *Sztuka międzynarodowa i uniwersalizm w sztukach pięknych*

Środki dydaktyczne: albumy, slajdy, wycieczka terenowa

Czas trwania lekcji: 3 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Na miesiąc przed lekcją poprosz uczniów, aby poszukali pocztówek lub fotografii, przedstawiających zabytkowe budowle znajdujące się w waszej lub pobliskiej miejscowości. Chętni mogą sami sfotografować kilka takich obiektów. Lekcja ma przygotować uczniów do późniejszej wspólnej wycieczki, której celem będzie obejrzenie zabytków w waszej miejscowości. Być może budowle te są uczniom znane, może codziennie koło nich przechodzą, jednak bardzo uważne obejrzenie ich na nowo pozwoli dostrzec szczegóły, na jakie nie zwracają uwagi na co dzień. Po

lekcji uczniowie będą mogli spojrzeć na te budowle „okiem eksperta” — będą umieli np. zauważyć detale, które pozwolą im na określenie czasu, w jakim powstały i rozbudzą w nich ciekawość poznania zdarzeń historycznych związanych z daną budowlą.

2. Powiedz uczniom, że każda miejscowość posiada swoją historię, prawie w każdej z nich można znaleźć zabytkowe obiekty architektoniczne. Niektóre są bardzo zaniedbane, opuszczone, a warto je otoczyć opieką. Los każdej budowli związany jest nieodłącznie z historią ludzi, odkrywając dzieje starych murów, można wiele dowiedzieć się o przeszłości. Zapoznaj uczniów z krótką historią stylów w architekturze oraz podstawowymi pojęciami dotyczącymi opisu i interpretacji architektury. Możesz wykorzystać slajdy lub zdjęcia w albumach. Skorzystaj z *materiału pomocniczego nr 1*.

Rozwinięcie

3. Poproś uczniów, którzy przygotowali wcześniej pocztówki i zdjęcia obiektów architektonicznych, aby je zaprezentowali innym i spróbowali określić styl tych budynków. Zapytaj, jakie elementy pozwalają na określenie stylu. Zwróć uwagę na fakt, że dany styl pojawia się w całej Europie, a może nawet na innym kontynencie. Poproś uczniów, aby spróbowali wskazać cechy obiektu typowe dla danego stylu, a także cechy charakterystyczne tylko dla danego kraju (*materiał pomocniczy nr 2*).
4. Zwróć uwagę uczniów na funkcję, jaką pełnił obiekt zabytkowy dawniej, a jaką pełni dzisiaj. Czy funkcja uległa zmianie? Jak obiekt został przystosowany do pełnienia nowej funkcji? Zapytaj, czy historyczne budowle powinny pozostawać jedynie obiektami zabytkowymi, czy powinny być użytkowane zgodnie (lub niezgodnie) z pierwotną funkcją?
5. Uczniowie obejrżeli budowle pełniące różne funkcje: kościoły, kaplice, cerkwie, bożnice, pałace, dwory, kamienice, budowle użyteczności publicznej np.: teatry, muzea, ratusze, domy mieszkalne itp. Zwróć ich uwagę na to, że większość tych obiektów znaleźć można we wszystkich krajach europejskich, jednocześnie są one użytkowane przez ludzi o bardzo zróżnicowanej kulturze. Cechy stylowe powstałe w jednym kraju obejmowały swym zasięgiem kraje całej Europy. Budowle różnych kultur czy wyznań posiadały te same cechy architektoniczne. O czym, według uczniów, to świadczy?

Zakończenie

6. Zastanówcie się wspólnie nad znaczeniem pojęć: sztuka międzynarodowa, sztuka uniwersalna, dziedzictwo kulturowe. Zwróć uwagę uczniów, że zarówno w architekturze, jak i w innych sztukach pięknych, w każdej epoce powszechne jest zjawisko migracji artystów (artyści rodzimi, artyści obcy, artyści rodzimi innej narodowości). Zapytaj, czy potrafią podać przykłady artystów obcej narodowości, którzy tworzyli w Polsce?
7. Jako zadanie domowe poleć uczniom odnalezienie takich twórców i wypełnienie tabeli:

	Imię i nazwisko twórcy	Narodowość	Dzieło
ARCHITEKTURA			
LITERATURA			
MALARSTWO			
MUZYKA			

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Style w architekturze — podstawowe pojęcia

Styl — zespół cech właściwych danej epoce, dziełu, twórcy.

Epoka — główne okresy, na które dzieli się proces dziejowy według rozmaitych kryteriów. Epoka to okres, w którym trwały lub dominowały określone stosunki społeczne, gospodarcze, polityczne albo kulturalne.

Architektura — sztuka artystyczna kształtowania budowli. Pojęcie zawiera w sobie elementy wyrazu artystycznego, jakich brak w pojęciu „budownictwo”. W celu zwiększenia efektów artystycznych w architekturze korzysta się z rzeźby architektonicznej (monumentalnej) i malarstwa monumentalnego. Dekorację służącą do ozdabiania architektury nazywa się architektoniczną, a dekoracja związana z wnętrzem budowli to wystrój. Dzieła ruchome: malarstwo, rzeźby i rzemiosła artystycznego przeznaczone do określonego wnętrza to wyposażenie.

Ze względu na funkcję rozróżnia się architekturę kultową (kościelną: kościół, kaplica, meczet, cerkiew, bóżnica i inne) i świecką, którą dzieli się na obronną, mieszkalną (pałac, willa, dwór, kamienica, chałupa), gospodarczą, ogrodową, użyteczności publicznej (teatr, biblioteka, muzeum i inne).

Ze względu na kryteria podziału społecznego — architektura dworska, magnacka, szlachecka, mieszczańska itp.

Ze względu na materiał — architektura skalna (kuta w skale), kamienna (m.in. ceglana), drewniana, betonowa, żelbetonowa.

Budowle zabytkowe pełniące różne funkcje występują w jednym ze stylów charakterystycznym dla danej epoki. Poszczególne kraje inaczej realizowały ogólne założenia stylowe. W Polsce mieszały się różne wpływy pochodzące z wielu regionów.

Styl przedromański i romański — IX–XIII wiek, pozostały jedynie zabytki architektury sakralnej. Cechy: masywność struktury, zwartość proporcji, monumentalność, sklepienia kolebkowe i kopuły, łuk pełny, rzeźba monumentalna związana z architekturą (dekoracja portali, głowic kolumn), geometryczno-roślinna lub zwierzęca, charakterystyczny dla architektury całej Europy fryz arkadkowy obiegający budowlę, bryła obiektów złożona jakby z wielu „dolepionych” figur geometrycznych.

Styl gotycki — XIII–XV wiek. Cechy: obok architektury sakralnej szybki rozwój architektury świeckiej (zamki, ratusze, kamienice) zachowującej charakter obronny, lekkość konstrukcji — nowa konstrukcja filarowo-szkarpowa, duże okna, sklepienia krzyżowo-żebrowe i inne skomplikowane systemy sklepień, łuk ostry, głównie budowle ceglane, charakterystyczna dekoracja: maswerki, czołganki, pinakle, wimpergi, rozety i in.

Styl renesansowy — XV–XVI wiek (we Włoszech w XIV). Cechy: nawiązanie do antyku, jasna i prosta kompozycja, przejrzystość, regularność, sklepienia płaskie, dekoracja: pilastry, attyka (ścianki balustrady lub sterczyny wieńczące elewację ponad gzymsem koronującym), boniowanie (poziome i pionowe podziały rowkowe powierzchni lica muru), nisze, wnęki.

Styl barokowy — koniec XVI — początek XVIII wieku (lata ok. 1720–1760 — rokoko). Cechy: przepych dekoracji, reprezentacyjność, monumentalność, dynamika, silne kontrasty form i światłocienia, efekty malarskie (stiuki i marmury). Rokoko — płynność i miękkość linii, asymetria detalu, motywy muszli (rocaille) i motywy chińskie, elegancja.

Styl klasycystyczny — ok. 1760–1830 r. Cechy: zwrot do antyku, w architekturze sakralnej nawiązania do motywów świątyni antycznych, jasna racjonalna kompozycja, portyki i kolumnady, reprezentacyjna i zharmonizowana bryła.

Styl historyczny — XIX wiek. Nawiązanie do stylów minionych: neogotyck, neorenesans, neobarok, neoklasycyzm. Sięganie do ogólnych cech charakterystycznych stylu, ale nowa realizacja konstrukcyjno-budowlana i nowe funkcje.

Ekлекtyzm — połączenie w jednym obiekcie cech charakterystycznych różnych stylów.

Styl nowoczesny, współczesny — XIX–XX wiek. Rozwój budownictwa przemysłowego, bloki mieszkaniowe, osiedla, wieżowce, nowe materiały: żelazo, beton, szkło, modernizm, konstruktywizm, funkcjonalizm, prostota brył, brak dekoracji.

Oglądając obiekt zabytkowy należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- Elewacje — ściany zewnętrzne budowli wraz ze znajdującymi się na nich elementami.
- Elewacja frontowa — fasada.
- Ryzalit — fragment muru występujący przed lico ściany.
- Alkierz — narożnik wystający lub narożna dobudówka.
- Wykus — balkon osłonięty ze wszystkich stron.
- Wsporniki — elementy podtrzymujące (ozdobne to kroksztyny).
- Portyk kolumnowy — otwarta na zewnątrz część budynku wsparta na kolumnach lub filarach, zwieńczona trójkątnym frontonem.
- Amfilada — szereg sal w jednym ciągu.
- Elementy uzupełniające formę zewnętrznej bryły budowli to detale architektoniczne: funkcjonalne (okno, poręcz, komin), konstrukcyjne (filar, słup, gzyms) i dekoracyjne (pilastry, fryzy, nisze).
- Pilaster — pionowa lizena (listwa) zakończona głowicą kolumny.
- Fryz — dekoracyjny pas.
- Formy dostawione do lica ściany: kolumnady, podcienia, krużganki, balkony, tarasy, ganki, portyki, loggie.
- Ornamenty — motywy zdobnicze: geometryczne (owale, zygzaki, kwadraty itd.), roślinne (liść akantu, girlandy owocowo-kwiatowe, wicie roślinne, groteski itd.), zwierzęce, postacie ludzkie, znaki symboliczne, przedmioty (panoplia — elementy zbroi), elementy fantastyczne, muszle, sterczyny, kwiatony (pęki kwiatów), rozety (motyw kwiatu), maskarony (stylizowane głowy ludzkie — maski), putta (nagie aniołki).

Dodatkowe informacje można znaleźć w „Słowniku Terminologicznym Sztuk Pięknych” pod red. S. Kozakiewicza (Warszawa 1969), lub innym słowniku terminów plastycznych.

Podczas prelekcji można skorzystać ze slajdów, ewentualnie pokazać uczniom zdjęcia z albumów z najciekawszymi obiektami charakterystycznymi dla danego stylu. Warto wykorzystać „Sztukę Świata” (Warszawa 1993) i następujące fotografie:

Tom III, strony: 310, 327, 393, 396, 428, 435

Tom IV, strony: 37, 64, 128, 129, 139, 140, 166, 180

Tom V, strony: 77, 95, 103

Tom VI, strony: 165, 170, 256, 330, 335

Tom VII, strony: 27, 37, 263, 330, 331, 358, 369

Tom VIII, strony: 53, 55, 62, 64, 162, 339, 343

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Sztuka międzynarodowa i uniwersalizm w sztukach pięknych

Sztuka jest **międzynarodowa**, czyli dotyczy wielu narodów i jest dla nich charakterystyczna, oraz **uniwersalna** — wszechstronna i powszechna. Jest skierowana do wszystkich niezależnie od czasu i miejsca, kultury, poglądów, orientacji. Poszczególne style architektoniczne ogarniały swym zasięgiem wszystkie kraje europejskie, a z ich stylistyki korzystali przedstawiciele różnych kultur i wyznań.

Kultura jako zjawisko społeczne jest wspólna grupom i zbiorowościom ludzkim, ma charakter uniwersalny, ogólnoludzki. Jest przekazywana każdemu pokoleniu przez tradycję, ale rozwija się nieustannie dzięki zbiorowej i indywidualnej działalności twórczej. Kultura to ogół zasad, reguł i sposobów ludzkiego działania, wytworów ludzkiej pracy oraz twórczości, stanowiący zbiorowy dorobek społeczności ludzkich, rozwijający się i przekształcający w procesie historycznym. Określony etap historycznego rozwoju społeczeństw wyrażający się stopniem opanowania sił przyrody, osiągniętym stanem wiedzy i twórczości artystycznej oraz formami współżycia społecznego.

Dziedzictwo to majątek ruchomy i nieruchomy przejęty jako spadek, spuścizna po przodkach.

W przerośni mówimy o dziedzictwie kulturowym i dziedzictwie nauki.

P OD OBCYM NIEBEM, W OBCEJ ZIEMI

Wielu Polaków żyje na ziemi zamieszkiwanej niegdyś przez Niemców. Po dawnych mieszkańcach zostały domostwa, drogi, drzewa i cmentarze. Temat lekcji porusza stosunek młodych ludzi do historii i trwaniu w świadomości następnych pokoleń. Szczególnym zagadnieniem jest troska o zapomniane cmentarze wojenne.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać historię ziem, na których mieszkają,
- mieć świadomość tragedii wojny i jej wpływu na osobiste życie ludzi,
- zrozumieć, że należy szanować cmentarze,
- zrozumieć potrzebę przebaczenia za przeszłość.

Materiał pomocniczy: nr 1: *Źródła informacji na temat cmentarzy wojennych*

Środki dydaktyczne: markery, duże arkusze papieru, kredki, plan miejscowości, mapy ściennie, książki o historii miejscowości i regionu

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Poproś, aby uczniowie wskazali swoją miejscowość na mapach z różnych okresów historycznych. Zadanie to ma na celu uświadomić moment powstania miejscowości i jej polityczną przynależność państwową przez wieki.
2. Następnie uczniowie, korzystając ze swojej wiedzy historycznej, wypisują na karteczkach samoprzylepnych nazwy ludów i narodów zamieszkujących niegdyś te ziemie. Karteczki naklejają na wskazaną przez nauczyciela mapę fizyczną.
3. Zapytaj, dlaczego niektóre z tych narodów zniknęły z map Polski, które przesuwały granice państw. Zwróć uwagę na ogromny wpływ działań wojennych.

Rozwinięcie

4. Podziel klasę na 3 grupy. Każdej wręcz plan miejscowości lub mapę regionu. Zadaniem uczniów będzie odszukanie na planach i mapach cmentarzy oraz ustalenie, które z nich są cmentarzami współczesnymi, używanymi obecnie, a które cmentarzami starymi. Przedstawiciele grup po kilku minutach pracy referują wyniki poszukiwań, inni uczniowie

mogą je uzupełnić. Pomóż uczniom rozstrzygnąć, które cmentarze mają charakter historyczny. Jeden plan miasta powinien wisieć na tablicy. Na nim za pomocą modeliny mocujemy małe chorągiewki, które oznaczać będą interesujące nas cmentarze wojenne. Następnie uczniowie starają się określić, jakie to cmentarze, kto jest tam pochowany. Część informacji będzie bliska prawdy, ale większość będzie wynikać z obiegowych opinii i przekazów znajomych lub rodziców.

5. Na zakończenie pierwszej godziny zajęć uczniowie otrzymują zadanie domowe: przeprowadzenie „wizji lokalnej” na terenie znajdującego się najbliżej ich miejsca zamieszkania cmentarza o znaczeniu historycznym. Zadanie mogą wykonać indywidualnie lub w grupach.

Oto dokładna instrukcja zadania:

Już wiesz, że w twojej okolicy znajduje się stary cmentarz. Wspólnie z kolegami zbierz następujące informacje:

- *kto został tam pochowany,*
- *czy groby są imienne, czy anonimowe,*
- *czy jest to cmentarz cywilny, czy wojenny,*
- *jakie jest jego położenie (wzniesienie, dolina, las, otwarty teren),*
- *jakie są mogiły (zbiorowe czy indywidualne),*
- *jaki jest stan zachowania (stopień zniszczenia) cmentarza.*

6. Drugą część zajęć rozpocznij sprawozdaniem grup z wypraw na cmentarze.
7. Teraz spróbuj razem z uczniami zanalizować sytuację cmentarzy wojennych w najbliższej okolicy. Posłuż się do tego metoda metaplanu. Podziel uczniów na zespoły i poleć, aby na podstawie usłyszanych sprawozdań wypisali na kartkach informacje potrzebne do skonstruowania metaplanu. (Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak, jak powinno być? Wnioski).
8. Po pracy w zespołach i przeniesieniu zapisów na duży arkusz papieru należy skoncentrować się na tym, jak uczniowie widzą przyszłość cmentarzy wojennych. Co należy w tej sprawie zrobić?
9. Następnie wspólnie sporządźcie listę osób, instytucji i urzędów mających wpływ na stan cmentarzy wojennych. To zadanie uczniowie wykonują metodą burzy mózgów. Mogą się na niej znaleźć również takie osoby czy instytucje, które mogą pomóc nam zgromadzić więcej informacji na temat historii cmentarzy i ich obecnego stanu.

Zakończenie

10. Zaproponuj uczniom pracę w projekcie związanym z odnową i ochroną cmentarzy wojennych.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Źródło informacji na temat cmentarzy wojennych

Podczas realizacji projektów o tematyce historycznej można szukać informacji w różnych instytucjach.

Do najbardziej znanych należą:

- Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie, ul. Krucza 36, 00-921 Warszawa
- Generalny Konserwator Zabytków, ul. Ksawerów 13, 00-656 Warszawa
- Wojewódzcy, miejscy konserwatorzy zabytków (oto przykładowe strony internetowe konserwatorów zabytków z terenu Ziemi Odzyskanych):
— Zachodnio-pomorski Konserwator Zabytków — www.wkz.szczecin.pl

- Lubuski Konserwator Zabytków — www.lwkz.zgora.pl
- Warmińsko-Mazurski Konserwator Zabytków — www.w-mkz.olsztyn.pl
- Dolnośląski Konserwator Zabytków — www.dskz.wroclaw.pl
- Niemiecki Instytut Historyczny w Warszawie, Pałac Karnickich, Aleje Ujazdowskie 39, 00-540 Warszawa

W wielu urzędach dużych gmin działają Komitety Ochrony Walk i Męczeństwa

W internecie istnieją dziesiątki stron poświęcone cmentarzom wojennym i wojskowym. Ich wartość merytoryczna jest różna, ale niektóre z nich (szczególnie tworzone przez pracowników naukowych) stanowią cenne źródło informacji. Są także opisy o charakterze turystyczno-krajoznawczym. Jako przykład niech posłuży regulamin lokalnej odznaki turystycznej za zwiedzanie określonych cmentarzy wojskowych I wojny światowej na terenie byłej Galicji Zachodniej (www.galicyjskiecmentarze.w.interia.pl).

Ciekawą inicjatywą jest projekt Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie, Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk i Archiwum Państwowego w Olsztynie fotograficznej dokumentacji obiektów zabytkowych dawnych Prus Wschodnich. Projekt rozpoczęto w 2001 roku i planowany był na 2 lata. Do archiwów, instytutów naukowych ma trafić CD ROM zawierający ok. 8000 zdjęć i slajdów oraz Przewodnik Zespołu Konserwatora Prus Wschodnich. Informacji na ten temat udziela dr Hans — Jürgen Bömelburg (boemelburg@dhi.waw.pl oraz strona www.dhi.waw.pl/ostpreussenl).

M OZAIKA NARODOWOŚCIOWA I WYZNANIOWA XIX-WIECZNEGO ZGIERZA

Zgierz w XIX w. zamieszkiwały trzy społeczności: Polacy, Żydzi i Niemcy. W pewnym momencie mieszkańców innej narodowości było więcej niż Polaków. O tym fakcie wie niewielu Zgierzan. Dziś w Zgierzu mieszkają Polacy, głównie katolicy, część mieszkańców jest wyznania ewangelickiego, a po Żydach pozostał niewielki cmentarz. Lekcja dotyczy Zgierza, ale jestem przekonana, że podobną można przeprowadzić w każdej miejscowości, wykorzystując internet.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie, religia

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać podstawowe założenia trzech religii mono-teistycznych: katolickiej, mojżeszowej, ewangelickiej,
- umieć rozpoznawać podobieństwa i różnice pomiędzy trzema poznanymi religiami,
- znać krótką historię trzech narodowości mieszkających w Zgierzu w XIX w.: Polaków, Żydów, Niemców,
- planowo korzystać z komputera w celu wyszukiwania informacji.

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

- 45 minut w pracowni komputerowej — zdobywanie informacji
- 45 minut w pracowni historycznej — opracowywanie materiału

Materiały pomocnicze: nr 1: *Zadania dla zespołów*

Środki dydaktyczne: komputery z dostępem do internetu

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Na wcześniejszej lekcji zapowiedz uczniom, że zajęcia odbędą się w pracowni komputerowej. Zapoznaj ich z tematem lekcji. Powiedz, że z pomocą informacji pochodzących z internetu będą zdobywać wiedzę na temat historii swojego miasta.
2. Podziel uczniów na 5 zespołów. Na monitorach przyklej wcześniej przygotowane kartki z zadaniem (*materiał pomocniczy nr 1*).

Rozwinięcie

3. Przydziel każdemu zespołowi zadanie. Po jego wykonaniu zebrany i wydrukowany materiał posłuży do pracy na następnej lekcji.
4. Kolejnym krokiem będzie opracowanie zebranych wiadomości i zaprezentowanie ich na forum klasy przez każdy zespół. Uczniowie powinni również opracować kryteria, według których będą oceniać swoją pracę.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Zadania dla zespołów****ZESPÓŁ I**

Korzystając z następujących adresów internetowych, stwórzcie „słowniczek wyznań”:

<http://wiem.onet.pl/wiem/>
www.encyklopedia.wp
www.dialog.org

„Słowniczek wyznań” przygotujcie w programie Word, umieśćcie w nim najważniejsze informacje o:

- katolicyzmie (historia)
- luteranizmie (historia)
- judaizmie (historia)

Wiadomości w Encyklopedii szukamy, wpisując hasła do wyszukiwarki lub „idąc za hasłem” — klikając w linki wewnątrz tekstu Encyklopedii.

ZESPÓŁ II

Korzystając z podanych poniżej adresów internetowych, znajdźcie informacje na temat historii Zgierza.

www.atlas.top.pl
www.miasto.zgierz.pl
www.zgierz.pl/konkurs/zsb
www.wiw.pl/geografia/miasta

Wiadomości w internecie znajdziesz nie tylko na podanych stronach, ale także pod znajdującymi się tam odnośnikami do innych witryn o podobnej tematyce.

ZESPÓŁ III

Korzystając z podanych niżej adresów przygotuj informacje na temat:

- historii Polaków w Zgierzu
- historii najstarszej zgierskiej parafii św. Katarzyny

www.szkoly.lodz.pl
www.archidiecezja.lodz

Wiadomości w internecie znajdziesz nie tylko na podanych stronach, ale także pod znajdującymi się tam odnośnikami do innych witryn o podobnej tematyce.

ZESPÓŁ IV

Korzystając z podanych niżej adresów przygotuj informacje na temat:

- historii mniejszości niemieckiej w Zgierzu
- historii parafii ewangelicko-augsburskiej

www.szkoly.lodz.pl

Wiadomości w internecie znajdziesz nie tylko na podanych stronach, ale także pod znajdującymi się tam odnośnikami do innych witryn o podobnej tematyce.

ZESPÓŁ V

Korzystając z podanych niżej adresów przygotuj informacje na temat:

- historii mniejszości żydowskiej
- historii gminy żydowskiej w Zgierzu

www.szkoly.lodz.pl

Wiadomości w internecie znajdziesz nie tylko na podanych stronach, ale także pod znajdującymi się tam odnośnikami do innych witryn o podobnej tematyce.

M NIEJSZOŚCI NARODOWE W II RZECZYPOSPOLITEJ

Formowanie granic II Rzeczypospolitej zakończyło się w 1922 roku. Odbudowane państwo stanowiło mieszankę narodowości, a co za tym idzie — i kultur. Powodowało to wiele problemów i trudności w pierwszych latach funkcjonowania II Rzeczypospolitej. To zmienia się powoli, lecz by współistnieć w pokoju, należy się nawzajem dobrze poznać.

Poziom kształcenia: klasa III gimnazjum

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć wymienić mniejszości narodowe zamieszkujące teren II Rzeczypospolitej,
- potrafić wskazać tereny, które zamieszkiwały poszczególne narodowości,
- ocenić sytuację polityczną i społeczną mniejszości narodowych,
- rozumieć znaczenie, jakie ma postawa tolerancji wobec mniejszości,
- umieć analizować tekst i formułować wnioski.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Mniejszości narodowe w Polsce*
nr 2: *Konstytucja Polska z 1921 roku — fragment*
nr 3: *Procentowy skład narodowościowy w II RP*

Środki dydaktyczne: arkusze dużego papieru, markery, mapa ścienna *Odbudowa Rzeczypospolitej 1918–1922*; podręcznik historii dla kl. III; J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, rozdział: „Mniejszości narodowe w Polsce między wojnami”, s. 22–38, Editions Spotkania, Warszawa 1991.

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Poproś uczniów o wyjaśnienie, jak rozumieją termin mniejszość narodowa.
2. Na podstawie (*materiał pomocniczy nr 3*) poproś o wymienienie składu narodowościowego odbudowanego państwa polskiego. Która z mniejszości narodowych była najliczniejsza? Jakie mniejszości są ukryte na diagramie pod pojęciem „inne”?
3. Zapytaj uczniów, czy wiedzą, jakie mniejszości narodowe zamieszkiwały tereny najbliższe waszej miejscowości w czasach II Rzeczypospolitej?

Rozwinięcie

- Podziel klasę na cztery grupy. Przedstawiciele każdej grupy losują kopertę z nazwą mniejszości narodowej: grupa I — Ukraińcy; grupa II — Białorusini; grupa III — Żydzi; grupa IV — Niemcy. Na podstawie tekstów z dostępnych podręczników historii i *materiału pomocniczego nr 1*, każda grupa ma za zadanie opracować informacje o miejscu zamieszkiwania danej narodowości oraz o sytuacji politycznej i społecznej w pierwszych latach istnienia II RP. Określ sposób prezentacji prac każdego zespołu: należy wskazać na mapie Polski, które tereny zamieszkiwane były przez mniejszości narodowe oraz omówić sytuację polityczną i społeczną każdej narodowości. Poproś uczniów o zapoznanie się z artykułem 109 Konstytucji marcowej (*materiał pomocniczy nr 2*) i zanalizowanie jego treści w odniesieniu do mniejszości narodowych.

Zakończenie

- Zapytaj uczniów, jakie problemy mogą, według nich występować w państwie wielonarodowym. Zapisuj je na tablicy. Następnie poproś, aby uczniowie wybrali spośród wymienionych przez siebie kwestii pięć, które wydają się im najważniejsze. (możesz np. poprosić uczniów, aby każdy postawił po jednej kropce przy najważniejszej dla niego kwestii).
- Podziel uczniów na zespoły (4–5). Każdemu przydziel jeden w wybranych problemach i poproś, aby każdy zespół po kilkuminutowej naradzie spróbował opracować listę ważnych 5 rad dla sprawujących władzę w państwie wielokulturowym. Po 10–15 minutach poproś przedstawicieli zespołów o zaprezentowanie rezultatów wspólnych obrad. Plakaty z wypisanymi radami powieście w widocznym miejscu w klasie bądź na korytarzu szkolnym.
- Jako zadanie domowe poleć uczniom odszukanie odpowiedniego artykułu z Konstytucji RP, który dotyczy uprawnień, jakie posiadają osoby należące do mniejszości narodowych.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Mniejszości narodowe w Polsce**

„W II Rzeczypospolitej wśród 27 mln obywateli Polski jedynie 65% stanowiła ludność narodowości polskiej. Na Kresach Wschodnich, zwłaszcza na wsiach, dominowała ludność pochodzenia ukraińskiego, w miastach duży procent stanowili Żydzi. Ci ostatni napływali tu od wieków, szukając w tradycyjnie tolerancyjnej Polsce schronienia przed prześladowaniem w innych państwach. W XIX wieku ich liczba uległa zwiększeniu, gdyż po pogromach i przymusowych wysiedleniach w Rosji wielu spośród nich przybyło na ziemię polskie (ok. 100 tys.). Na wschodzie, na terenie od granicy wschodniej do Białegostoku, mieszkali Białorusini, a na zachodnich i północnych krańcach, przy granicy z Republiką Weimarską — ludność pochodzenia niemieckiego. Na pograniczu Polski i Czechosłowacji, zarówno po stronie polskiej, czeskiej, jak i słowackiej zamieszkiwali Słowacy, Czesi, Polacy, a także liczne mniejszości etniczne, jak Łemkowie. Jednocześnie poza granicami Polski mieszkało w Niemczech około 0,9 mln Polaków, a w radzieckiej Białorusi i na Ukrainie oraz na Litwie — 1,8 mln. Niestety, prowadzona w okresie międzywojennym przez rząd Polski polityka polonizacji mniejszości narodowych, a zwłaszcza szykanowanie mniejszości ukraińskiej, już podczas II wojny światowej, a także po jej zakończeniu, doprowadziła do wielu często krwawych i tragicznych wydarzeń”.

J. Wendt, *Historia III gimnazjum*, Wydawnictwo Rożak, s. 44–45.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

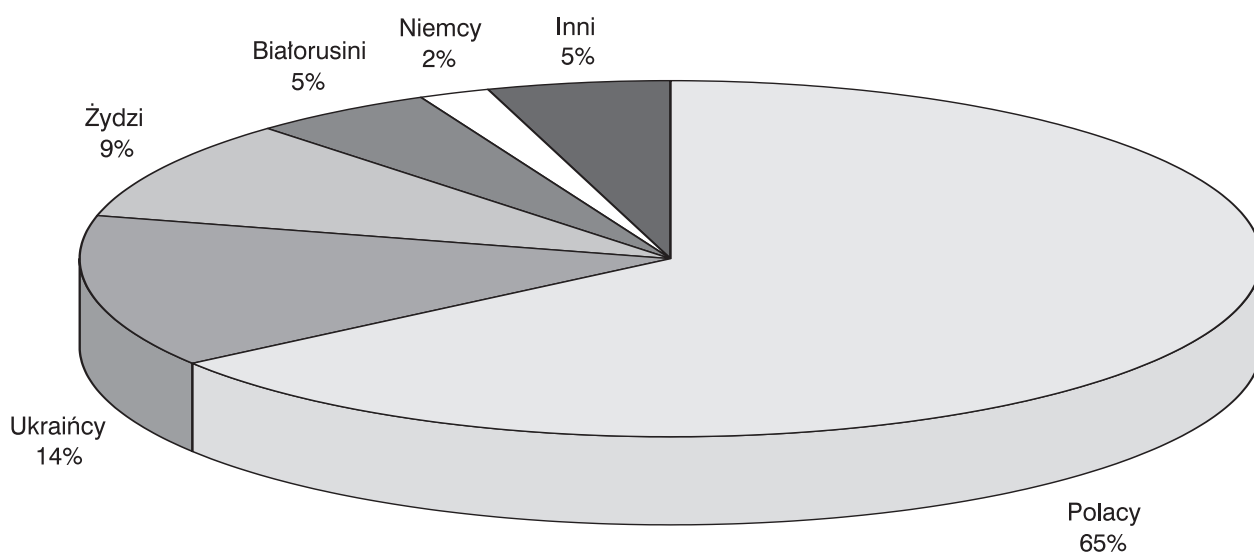
Konstytucja Polska z 1921 roku

Artykuł 109

Każdy obywatel ma prawo zachowania swej narodowości i pielęgnowania swej mowy i właściwości narodowych. Osobne ustawy państwowe zabezpieczą mniejszościom narodowym w państwie polskim pełny i swobodny rozwój ich właściwości narodowych przy pomocy autonomicznych związków mniejszości o charakterze publiczno-prawnym w obrębie związków samorządu powszechnego.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Procentowy skład narodowościowy w II RP



HISTORIA MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH W POLSCE

Młodą osobę podróżującą po Polsce, która nie zna naszej historii, mogą dziwić opuszczone wsie w Bieszczadach, zdumiewać napotykaną w okolicy Olsztyna, Koszalina, Gorzowa i innych miast północnej oraz zachodniej Polski osoby, które przyznają się do ukraińskiego pochodzenia i kultywują swoje zwyczaje i tradycję, a także starsi ludzie, którzy opowiadają, że pochodzą spod Lwowa, Stanisławowa i innych miast, których nie znajdzie się w granicach obecnej Polski. Niedowierzanie mogą również budzić podróżujący po Warmii, Mazurach i Śląsku turyści niemieccy, którzy wspominają mieszkających tu przed laty swoich dziadków i rodziców. Ta lekcja pozwoli uczniom zrozumieć różnorodność kulturową państwa polskiego i zawilości wzajemnych stosunków między przedstawicielami różnych narodowości zamieszkujących w Polsce na przestrzeni dziejów.

Poziom kształcenia: gimnazjum — kl. III, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni umieć:

- wyjaśnić znaczenie pojęć: mniejszość narodowa, świadomość narodowa, asymilacja,
- wymienić mniejszości narodowe występujące obecnie w Polsce oraz wskazać zamieszkiwane przez nie obszary,
- wyjaśnić, jakie czynniki wpłynęły na kształtowanie się świadomości narodowej poszczególnych społeczności oraz określić, od kiedy można mówić o wyodrębnieniu się mniejszości narodowych w Polsce,
- przedstawić sytuację poszczególnych mniejszości w różnych okresach historii Polski, relacje z władzami polskimi, zmiany jakie zachodziły w sytuacji danej mniejszości oraz opisać przyczyny tych zmian,
- mieć świadomość różnorodności kulturowej Polski oraz znać przyczyny zawiłych stosunków między przedstawicielami różnych narodowości zamieszkujących państwo polskie.

Materiały pomocnicze: nr 1: *O budzeniu się świadomości narodowej w Rzeczypospolitej*
nr 2: *Materiały do pracy dla zespołów* ze scenariusza „Mniejszości narodowe w Polsce — wczoraj i dziś”

Środki dydaktyczne: słowniki, mapy, materiały pomocnicze przygotowane przez nauczyciela na temat mniejszości narodowych

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Na wstępie wspólnie z uczniami spróbuj wyjaśnić znaczenie pojęcia „mniejszość narodowa”. Poproś jednego z uczniów o zapisanie ustalonej definicji na tablicy. Zastanówcie się również nad znaczeniem następujących słów: świadomość narodowa, asymilacja. W razie konieczności można skorzystać ze słowników.
2. Zapytaj uczniów, czy obecnie w Polsce istnieją mniejszości narodowe, a następnie poproś o wymienienie ich. Zaznacz, iż na tej lekcji zajmiecie się przede wszystkim czterema mniejszościami: niemiecką, białoruską, ukraińską, żydowską.
3. Wspólnie zastanówcie się nad odpowiedzią na następujące pytania:
 - *Od kiedy można mówić o mniejszościach narodowych w Polsce?*
 - *Jakie czynniki wpływały na kształtowanie się odrębnej świadomości narodowej wśród grup etnicznych zamieszkujących ziemię Rzeczpospolitej?* (patrz materiał pomocniczy nr 1). Wspólnie wypunktujcie najważniejsze ze wspomnianych czynników. W tym miejscu, w celu usystematyzowania i uzupełnienia informacji, można wprowadzić elementy wykładu.
4. Ustalcie, które wydarzenia można uznać za przełomowe w historii i kształtowaniu się mniejszości narodowych w Polsce. Będą to z pewnością: upadek caratu i rewolucja w Rosji, I wojna światowa i powstanie państwa polskiego, II wojna światowa, ustanowienie rządów komunistycznych w Polsce i ich polityka w stosunku do mniejszości.
5. Poproś uczniów, aby na mapie Polski z okresu rozbiorów wskazali tereny zamieszkałe przez Białorusinów, Ukraińców, Litwinów, Niemców, Żydów. Następnie wyznacz jednego z uczniów do wskazania granic państwa polskiego po I wojnie światowej. Zapytaj, w jaki sposób taki kształt państwa wpłynął na sytuację mniejszości w Polsce? Odpowiedzi powinny dotyczyć m.in. podziału terenów zamieszkałych przez mniejszości po ustaleniu wschodniej granicy, czy migracji ludności niemieckiej z Polski. W tym miejscu przedstaw uczniom liczebność (w procentach) poszczególnych mniejszości w II RP (materiał pomocniczy nr 1). Następnie poproś o wskazanie rozmieszczenia tych społeczności na mapie przedstawiającej Polskę w granicach ustanowionych po II wojnie światowej. Zapytaj uczniów, czy dostrzegają zmiany w rozmieszczeniu. Zwróć uwagę na znaczenie holokaustu, przymusowych deportacji w czasie II wojny, przyłączenia ziem zachodnich i północnych do Polski oraz przesunięcie granicy wschodniej na zachód oraz na skutki akcji „Wisła”.

Rozwinięcie

6. Zaproponuj uczniom uczestnictwo w konferencji pt. „Polska państwem wielu narodów. Przeszłość i teraźniejszość”. Zadaniem uczniów będzie wcielenie się w rolę przedstawicieli poszczególnych mniejszości narodowych. Kilku uczniów będzie reprezentowało stronę polską. Podziel klasę na pięć grup: I — przedstawiciele mniejszości niemieckiej, II — białoruskiej, III — ukraińskiej, IV — żydowskiej, V — przedstawiciele strony polskiej.
7. Przedstaw uczniom cel konferencji — prezentacja sytuacji politycznej, prawnej, społecznej, kulturalnej danej mniejszości w poszczególnych okresach, oraz ocena tej sytuacji, relacje między władzami polskimi i daną mniejszością. Wyznacz okresy, którymi będziecie się zajmować:

powstanie państwa polskiego po I wojnie światowej i okres Polski międzywojennej, II wojna światowa, czasy powojenne — PRL.

8. Dokładnie omów zadania poszczególnych grup. Grupy reprezentujące mniejszości narodowe mają przedstawić sytuację swoich społeczności w danym okresie: problemy i trudności, ocenę polityki rządu polskiego w stosunku do siebie, błędy władzy, relacje z ludnością polską. Strona polska ma przedstawić i wyjaśnić stanowisko rządu polskiego i Polaków w tych poszczególnych okresach. Wskazane jest, aby położyć główny nacisk na dyskusję. Rolą nauczyciela będzie prowadzenie konferencji, udzielanie głosu przedstawicielom poszczególnych grup, stymulowanie dyskusji.
 9. Rozdaj poszczególnym grupom materiały, które pomogą im uczestniczyć w konferencji oraz *materiał pomocniczy nr 2* — umieszczony w scenariuszu „Mniejszości narodowe w Polsce — wczoraj i dziś”.
 10. Lekcja druga będzie przeznaczona na przeprowadzenie konferencji.
- Zakończenie**
11. Podsumujcie wspólnie przebieg konferencji. Wskażcie jej osiągnięcia i słabe punkty.
 12. Przypomnijcie w sposób hasłowy główne wydarzenia z historii mniejszości narodowych w Polsce.
 13. Zastanówcie się nad odpowiedzią na pytanie: Jakie znaczenie miał dla Polski fakt, iż była ona państwem wielu narodów? Odpowiedź na to pytanie może być zadaniem domowym.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

O budzeniu się świadomości narodowej w Rzeczypospolitej

W czasach Rzeczypospolitej szlacheckiej jedynie szlachta uważała się za naród i tylko ona posiadała prawa polityczne, wpływała na losy państwa. Chłopska większość ludności pozostawała poza tak rozumianym narodem. Nie obejmował on również mieszczan, ani Żydów. Chłopska większość mówiła różnymi językami, zależnie od okolic: polskim, ruskim, niemieckim, litewskim. Można powiedzieć, że przełomowym momentem w procesie kształtowania się świadomości narodowej ludności wiejskiej stała się likwidacja stanowego ustroju społecznego. Dla chłopów było to zniesienie poddaństwa, a następnie uwłaszczenie. Jednak nie zniosło ono wielkiej własności ziemskiej i w wielu regionach konflikt między wsią a dworem był bardzo silny. W sumie proces rozwoju świadomości narodowej warstw nieszlacheckich rozpoczął się w XVIII w. i dopiero w drugiej połowie XIX w. objął większość mieszkańców ziem dawnej Polski.

O kształtowaniu się odrębnej świadomości narodowej na obszarach wschodnich można mówić w XIX w. Na ten okres datują się początki piśmiennictwa białoruskiego i ukraińskiego. Zarówno w przypadku Białorusinów, jak i Ukraińców różnice narodowe łączyły się ze społecznymi. Idee polskiej kultury oraz państwowości reprezentowała przede wszystkim szlachta, a także wywodząca się z niej inteligencja, podczas gdy rodząca się świadomość białoruska i ukraińska nawiązywała do tradycji plebejskich, nieraz znajdujących się w opozycji do państwa polskiego. Język polski uważano za mowę „panów”, natomiast białoruski, ukraiński, litewski były językami „chłopskimi”. Stopniowo rodziła się świadomość związku odrębności narodowej z mową ojczystą, a w ślad za tym troska o jej zachowanie i pielęgnowanie. Środowiska szlacheckie związane z tradycjami narodu białoruskiego, ukraińskiego

i litewskiego były stosunkowo niezbyt liczne, a więc dopiero wyzwolenie społeczne i polityczne mas chłopskich umożliwiło ten proces. Z największym opóźnieniem i przeszkodami rozwijała się świadomość narodowa Białorusinów. Bardzo długo utrzymywały się społeczności o niesprecyzowanej świadomości, ich przedstawiciele mówili o sobie, że są „tutejsi”. Na rozwój ich świadomości miały wpływ konflikty społeczne (między reprezentującym tradycje polskie dworem a ludnością chłopską), różnice religijne (element polski był przeważnie katolicki, miejscowy — prawosławny), oddziaływanie polityczne państwa, duchowieństwa, organizacji politycznych i narodowych, partii politycznych, szkoły, prasy. Ważnym czynnikiem kształtowania świadomości narodowej było przezwyciężenie analfabetyzmu, który jeszcze w XX w. panował na wsi w województwach wschodnich Rzeczypospolitej.

Proces kształtowania się świadomości narodowej Białorusinów, Ukraińców i Litwinów uległ przyspieszeniu pod wpływem obu rewolucji — 1905 i 1917 r. Po 1904 r. powstawały wydawnictwa w językach narodowych, zaczęła się kształtować warstwa inteligencji. Pod koniec I wojny światowej okupacyjne władze niemieckie pragnęły wykorzystać narodowe aspiracje ludów podbitych przez Rosję i sprzyjały powstawaniu narodowych systemów oświaty (białoruskiego, litewskiego, ukraińskiego, żydowskiego), inspirowały tworzenie zależnych od siebie organów państwowych. Rewolucja rosyjska przyniosła szansę stworzenia niezależnych państw na gruzach caratu. Podjęta została próba utworzenia państwa białoruskiego i ukraińskiego, która zakończyła się jednak niepowodzeniem.

Państwo polskie powstało w wyniku klęski mocarstw centralnych w I wojnie światowej, a zarazem jako rezultat rewolucji, która wówczas ogarnęła całą Europę Środkową i Wschodnią. Ruch narodowy polski, zmierzający do utworzenia niezależnego państwa, był częścią składową tej rewolucji, podobnie jak narodowe ruchy innych społeczeństw tego regionu Europy: białoruski, czeski, litewski, słowacki, ukraiński i inne. Rzeczpospolita Polska powstała jako państwo tworzone przez naród polski, lecz na obszarze, które zamieszkiwały także inne społeczności narodowe. Mniejszości narodowe stanowiły w nowym państwie ponad trzecią część mieszkańców. Co więcej, w niektórych regionach owe mniejszości przeważały; dotyczyło to przede wszystkim Białorusinów i Ukraińców w województwach wschodnich; w niektórych gminach na północy także Litwinów. Tym społecznościom, które w Rzeczypospolitej były mniejszościami narodowymi, powstanie niepodległej Polski przyniosło rozbiór ich terytoriów etnicznych. W skrajnej sytuacji znaleźli się Ukraińcy, podzieleni między ZSRR, Polskę, Rumunię oraz Słowację. Żydzi nigdzie wprawdzie nie przeważali, ale stanowili około 10% ogółu ludności. Mniejszy natomiast był odsetek Niemców i szybko malał na początku lat dwudziestych, z powodu emigracji do Niemiec. W sumie mniejszości narodowe okazały się w młodym państwie dostatecznie liczne, by aspirować do współudziału w kształtowaniu polityki państwowej.

Udział mniejszości narodowych w społeczeństwie polskim według danych szacunkowych

Narodowość	Odsetek ludności według szacunkowych danych z 1931 r. (%)	Odsetek ludności według szacunkowych danych z 1954 r. (%)
Niemcy	2	0,7
Ukraińcy	16	0,6
Białorusini	6	0,6
Żydzi	10	0,3
Litwini i inne	4	0,7

Oprócz wymienionych wyżej w Polsce mieszkali: Romowie, Czesi, Słowacy, Karaimowie, Tatarzy i Ormianie.

M NIEJSZOŚCI NARODOWE W POLSCE — W CZORAJ I DZIŚ

Podczas realizacji tematu uczniowie poznają pojęcie mniejszości narodowych oraz dowiedzą się, jakie mniejszości narodowe zamieszkują w Polsce, skąd, kiedy i dlaczego przybyły oraz w jaki sposób starają się zaznaczyć swoją obecność w dzisiejszej Polsce.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Przedmiot: historia

Cele lekcji : Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać definicję mniejszości narodowych,
- umieć selekcjonować i porządkować wiadomości,
- umieć pracować w grupie,
- znać podstawowe fakty dotyczące historii i współczesności związane z obecnością mniejszości narodowych w Polsce.

Środki dydaktyczne: Encyklopedia multimedialna PWN, mapa Polski, papier, flamastry, hasła encyklopedyczne i materiały opracowane na podstawie Encyklopedii multimedialnej PWN — CD-ROM

Materiały pomocnicze: nr 1: *Jaką grupę można nazwać mniejszością narodową?*
nr 2: *Mniejszości narodowe w Polsce — wczoraj i dziś*

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Podziel klasę na 5 grup. Każdej grupie daj jedną z definicji mniejszości narodowych (*materiał pomocniczy nr 1*). Poproś uczniów o zapoznanie się z materiałem i poleć, aby podkreślili w tekście kryteria, jakie muszą być spełnione, aby daną społeczność można było nazwać mniejszością narodową.
2. Następnie pozwól każdej grupie przedstawić efekty swojej pracy. Podczas prezentacji zapisz wszystkie kryteria na dużym papierze lub tablicy. Wybierzcie te, które są wspólne; podkreśl je markerem tego samego koloru. Teraz niech sami uczniowie spróbują zdefiniować pojęcie mniejszości narodowej. W tej części lekcji powinieneś wyjaśnić wszystkie niezrozumiałe lub nieznanne pojęcia, np. świadomość narodowa.

Rozwinięcie

3. Jeśli uczniowie już wiedzą, jaką grupę społeczną można nazwać mniejszością narodową, poproś, aby spróbowali wymienić kilka znanych im mniejszości narodowych, mieszkających w Polsce. Koryguj ewentualne błędy, dodaj narodowości, które uczniowie pominęli. Poproś uczniów, aby z wypisanych na tablicy nazw mniejszości wybrali te, które chcieliby poznać, lub sam zasugeruj wybór.
4. Teraz podziel uczniów na tyle zespołów, ile wybraliście narodowości. Zadaniem każdego zespołu będzie przeczytanie informacji zawartych w *materiale pomocniczym nr 2*. Jeśli posiadasz dostęp do pracowni komputerowej, wykorzystaj „Encyklopedię Multimedialną PWN” i poproś uczniów o odszukanie haseł tematycznych. Jeśli macie możliwość korzystania z internetu, to uczniowie mogą szukać informacji w „Wielkiej Internetowej Encyklopedii Multimedialnej”, np. w portalu Onet.pl. Zapisz na tablicy pytania, na które zespoły mają znaleźć odpowiedź:
 - *Kiedy dana mniejszość pojawiła się w Polsce?*
 - *Jakie tereny zamieszkiwała, zamieszkuje?*
 - *Jaka jest krótka historia danej mniejszości na ziemiach polskich?*
 - *Jaka jest obecna sytuacja (stan liczebny, miejsce zamieszkiwania, itp.)?*
5. Każdy zespół zapisuje wyniki pracy na papierze o większym formacie i prezentuje pozostałym uczniom. Tereny zamieszkiwania przedstawiciele zespołu powinni pokazać na mapie.

Zakończenie

6. Poproś uczniów, aby w zespołach sformułowali wnioski — co się zmieniło na przestrzeni czasu w życiu każdej z narodowości, jakie zmiany zaszły w stosunku Polaków do poszczególnych mniejszości itp. Poproś uczniów, aby w ramach zadania domowego odszukali w internecie lub prasie wyniki badań, dotyczących stosunku Polaków do poszczególnych mniejszości narodowych.
7. Kontynuacją lekcji mogą być zajęcia poświęcone omówieniu wyników badań oraz prawom mniejszości narodowych.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Jaką grupę można nazwać mniejszością narodową?**

„W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, mieszkają wspólnie obywatele różnych narodowości. Najliczniejsi są, oczywiście, Polacy, ale oprócz nich w naszym kraju mieszkają również Niemcy, Litwini, Ukraińcy, Białorusini, Łemkowie, Ormianie, Czesi, Słowacy, Cyganie, Żydzi i ludzie innych narodowości. Grupy obywateli innej narodowości niż większość obywateli danego państwa nazywa się mniejszościami narodowymi. Zatem zamieszkujący Polskę Niemcy, Litwini, Ukraińcy i Białorusini stanowią w naszym kraju mniejszości narodowe. Podobnie Polacy mieszkający w innych państwach należą do tamtejszych mniejszości narodowych. O przynależności narodowej każdego człowieka decyduje jego osobista deklaracja wyrażona w wolny, nieskrępowany sposób. W naszym kraju wiele osób zadeklarowało swą przynależność do niemieckiej mniejszości narodowej. Ten sam proces można zaobserwować wśród przedstawicieli innych mniejszości narodowych w Polsce”.

Kształcenie obywatelskie. Scenariusze lekcji

„Mniejszość narodowa — grupa ludzi różniąca się od pozostałych mieszkańców kraju pochodzeniem, językiem, kulturą, religią. Mniejszość narodowa może zamieszkiwać określony teren lub być rozproszona po całym państwie, mieć wykształcone poczucie odrębności, posiadać autonomię lub spotykać się z dyskryminacją i prześladowaniem.”

Słownik encyklopedyczny. Edukacja obywatelska

„Mniejszością narodową nazywać będziemy społeczność (grupę ludzi) obywateli państwa, którzy wyróżniają się od pozostałych obywateli dominujących w tym państwie swą świadomością narodową. Warto zauważyć, że najczęściej towarzyszą temu różnice języka, lecz nie jest to warunek konieczny.”

J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*

„W ramach organizacji państwowej mogą pojawiać się grupy, stanowiące liczebnie mniejszość społeczeństwa, znajdujące się w niedominującej sytuacji w państwie, różniące się od większości mieszkańców kraju cechami narodowościowymi, językowymi lub kulturowymi, mające poczucie solidarności grupowej i wykazujące wspólną wolę zachowania swojej odrębności, które to grupy określa się mianem mniejszości narodowych.”

Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie

„Mniejszości — społeczności trwale zamieszkujące na pewnym terytorium (zwł. państwa), różniące się od większości jego mieszkańców (lub od społeczności panującej politycznie) cechą (lub cechami), które powodują uznawanie ich w świadomości społecznej za odmienne, a w stosunkach społecznych wywołują nieraz dyskryminację; cechą taką bywa religia, język, świadomość narodowa, kultura itd. Współcześnie pojęcie mniejszości jest rozumiane coraz szerzej, np. mniejszości seksualne, kobiety jako mniejszość upośledzona.”

Encyklopedia multimedialna PWN. Cywilizacja

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Mniejszości narodowe w Polsce — wczoraj i dziś

Niemcy w Polsce

Niemcy pojawili się w Polsce już w X w. Prawdopodobnie nazwą tą określano wszystkich niesłowiańskich cudzoziemców. Wśród przybyszów byli duchowni i rycerze, ale także brańcy chłopów. Od końca XII w. zaczęli przybywać goście: kupcy, rzemieślnicy i chłopów, których osadzano w miastach i wsiach lokowanych na prawie niemieckim. Docierali oni głównie na Śląsk, do Wielkopolski, Małopolski, Prus i na Pomorze. Szacuje się, że do końca XIII w. na ziemi polskiej napłynęło ok. 100 tys. kolonistów niemieckich. Osiedlali się oni głównie w dużych miastach, takich jak Wrocław, Legnica, Świdnica, Złotoryja, Kraków, Nowy Sącz, Gdańsk oraz na ziemiach słabo zaludnionych. Tworzyli tam zwarte obszary osadnictwa, utrzymywali swoją odrębność etniczną. Na terenach, gdzie mieszkali wśród ludności polskiej, ulegali stopniowej polonizacji.

Kolejny napływ Niemców nastąpił w XVII w., a w 2 poł. XVII i w XVIII w. znaczne grupy niemieckich chłopów zostały osadzone w Wielkopolsce i na Pomorzu. W 2. poł. XVIII w. osadnictwo niemieckie objęło także Mazowsze, ziemię sieradzka i łęczycką.

Rząd Królestwa Polskiego (1 poł. XIX w.) kontynuował akcję osadniczą, sprowadził wtedy ok. 35 tys. rzemieślników niemieckich, głównie do łódzkiego ośrodka przemysłu włókienniczego. W tym okresie nastąpił także napływ niemieckiego kapitału kupieckiego i przemysłowego a wraz z nim, znacznych grup Niemców do miast. W Polsce po roku 1918 mieszkało ok. 785 tys. Niemców, głównie na Śląsku, Pomorzu i w Wielkopolsce, częściowo na Mazowszu, w okręgu łódzkim i na Wołyniu. W porównaniu z innymi mniejszościami narodowymi, położenie ekonomiczne Niemców było stosunkowo dobre. Posiadali oni majątki ziemskie i duże gospodarstwa chłopskie, a także zakłady przemysłowe. Po I wojnie światowej z ziem przyłączonych do Rzeczypospolitej ok. 4 mln osób zostało ewakuowanych lub uciekło. Do końca 1945 r. zostało wysiedlonych lub wyjechało 730–780 tys. osób. Masowe przymusowe wysiedlenia ludności niemieckiej trwały do końca 1947 r. i objęły ok. 3 mln osób. Według polskich danych urzędowych w 1950 r. ludność niemiecka w Polsce liczyła 150–170 tys. osób, natomiast w r. 1952 — ponad 100 tys. W 1951 r. zaczęła się emigracja byłych obywateli Rzeszy — Niemców i autochtonów — do Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Republiki Federalnej Niemiec. Łącznie w latach 1950–1989 wyjechało z Polski do Niemiec 1,1 mln osób, byłych obywateli Rzeszy. W Polsce Ludowej prawa mniejszości niemieckiej były ograniczone. W latach 50. przyznano jej równe prawo do pracy i wynagrodzenia za pracę, jak też prawo do pielęgnowania własnej kultury. Istniały szkoły podstawowe z językiem niemieckim, zaczęto wydawać prasę, utworzono Niemieckie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne. Jesienią 1989 r. nastąpiła zmiana stanowiska władz polskich. Na podstawie porozumień między kanclerzem Helmutem Kohlem i premierem Tadeuszem Mazowieckim Niemcy w Polsce uzyskali podmiotowość prawną i równouprawnienie. Zalegalizowano Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców na Śląsku Opolskim, następnie inne związki mniejszościowe. Utworzono Centralną Radę Towarzystw Niemieckich w Polsce. Obecnie mniejszość niemiecka liczy w Polsce ok. 500 tys. osób, strona niemiecka podaje liczbę ponad 1 mln. Zamieszkuje ona głównie Opolszczyznę, dawne województwo katowickie, częstochowskie. Mniejszość niemiecka ma reprezentację w polskim parlamencie, wydaje prasa, m.in. opolskie „Oberslesische Zeitung” oraz olsztyńskie „Masurische Stochenpost”, młodzież ma możliwość nauki w języku niemieckim.

Słowacy w Polsce

W 1931 r. odbył się w Polsce spis ludności. Nie wyodrębnił on Słowaków, orientacyjny szacunek pozwala przypuszczać, że w II Rzeczypospolitej było ich ok. 800. Na pograniczu polsko-słowackim żyły także grupy ludności o niesprecyzowanej świadomości narodowej (polskiej lub słowackiej). Słowacy mieszkali i nadal mieszkają w przygranicznych wioskach dawnego województwa nowosądeckiego, zajmują się głównie rolnictwem. Niewielkie grupy Słowaków mieszkają w Warszawie i Krakowie. Wg danych z 1994 r. Słowaków w Polsce jest ok. 20–25 tys., dzieci mniejszości słowackiej mogą się uczyć w szkołach podstawowych z wykładowym językiem słowackim oraz w szkole średniej. Słowacy wspólnie z Czechami tworzą Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, które działa od 1957 r. Jego celem jest obrona interesów narodowych, kulturalnych, religijnych i społecznych Czechów i Słowaków. Towarzystwo organizuje amatorski ruch artystyczny, czytelnictwo, naukę języka czeskiego i słowackiego. Zrzesza ok. 3,5 tys. członków. Towarzystwo jest także wydawcą miesięcznika „Zivot”.

Białorusini w Polsce

Białorusini często nie rozróżniali pojęcia narodowości i obywatelstwa, dlatego trudno było określić dokładną ich liczbę. Według spisu z 1931 r., w zależności od kryteriów, szacowano ich liczbę na 1–2,2 mln. Często określali się mianem „tutejszych”. W II Rzeczypospolitej zamieszkiwali oni w sposób zwarty województwo nowogrodzkie, północną część poleskiego,

wschodnio-białostockiego i wschodnio-wileńskiego. Większość Białorusinów była wyznania prawosławnego, część (7–25%) — katolickiego. W okresie międzywojennym ukształtowała się nieliczna, ale bardzo aktywna warstwa inteligencji oraz powstały organizacje kulturalne, gospodarcze i polityczne. Utworzono białoruskie szkoły, rozwijało się czasopiśmiennictwo. Wilno i Radoszkowice były głównymi ośrodkami białoruskiego życia narodowego. W okresie 20-lecia międzywojennego organizacje białoruskie były niechętnie nastawione do władz państwowych, które przeciwdziałały rozwojowi białoruskiego ruchu narodowego. Zlikwidowano wtedy radykalne ugrupowania polityczne, zamknięto część szkół i organizacji społecznych. Po II wojnie światowej ok. 36 tys. Białorusinów przesiedlono do Białoruskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej, a ok. 150 tys. zostało w granicach Polski. Obecnie liczbę Białorusinów w Polsce szacuje się na 250–300 tys. Zamieszkują oni głównie Białostoczczyznę. W okresie międzywojennym ludność białoruska zajmowała się rolnictwem. Po wojnie sytuacja się nieco zmieniła, głównie w następstwie migracji do miast i możliwości zdobywania wykształcenia, ale nadal w przeważającej części jest to ludność wiejska. Polityka państwa ograniczała się głównie do zaspokajania podstawowych potrzeb kulturalno-oświatowych, po wojnie wznowiono nauczanie języka białoruskiego w szkołach podstawowych i średnich na Białostoczczyźnie, a w latach 50. powstawały amatorskie zespoły artystyczne. Powstało także Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, corocznie wydawany jest „Kalendarz białoruski”, ukazują się tomiki poezji, proza, organizowane są wystawy, w Radiu Białystok nadawane są audycje w języku białoruskim, działa też katedra filologii białoruskiej na Uniwersytecie Warszawskim.

Czesi w Polsce

Według spisu ludność z 1931 r. w II Rzeczypospolitej mieszkało 38 tys. Czechów. Od drugiej połowy XIX w. osiedlali się oni w woj. wołyńskim, gdzie zajmowali się rolnictwem, oraz od początku XIX w. w woj. łódzkim, głównie w Żelowie. Byli to przede wszystkim rzemieślnicy i robotnicy. Ludność czeska nie brała udziału w życiu politycznym Polski, ale przywiązywała za to wielką wagę do zachowania odrębności narodowej i tradycji.

Na Wołyniu istniały szkoły czeskie, działała czeska Macierz Szkolna i inne lokalne organizacje. Obecnie w Polsce zamieszkuje ok. 4 tys. Czechów, głównie w Żelowie i okolicy.

Litwini w Polsce

Litwini mieszkali głównie w zachodniej Wileńszczyźnie, północnej Białostoczczyźnie i Suwalszczyźnie. Według różnych szacunków w II RP zamieszkiwało od 100 do 300 tys. Litwinów. Ok. 95% mieszkało na wsi i utrzymywało się z pracy w swoim gospodarstwie. Szczególną rolę w życiu społeczności litewskiej odgrywała inteligencja (księża katolicycy, nauczyciele, przedstawiciele wolnych zawodów), która była aktywna na polu działalności społecznej i narodowej. Jej ośrodkami było Wilno i Sejny. W II RP Litwini mieli szkoły, kilka ośrodków szkolenia zawodowego oraz sieć powszechnych szkół dwujęzycznych. Ludność litewska była w opozycji do państwa polskiego, bojkotowała wybory, za swą prawowitą władzę uznawała rząd litewski w Kownie. Konflikty polsko-litewskie oddziaływały niekorzystnie na położenie ludności litewskiej w Polsce. Podczas II wojny światowej dochodziło nawet do walk między polskimi i litewskimi oddziałami wojskowymi. Po wojnie na mocy układu między Polską a Litewską Socjalistyczną Republiką Radziecką zamierzano przesiedlić ludność litewską, jednak niewielu Litwinów skorzystało z tej możliwości. W granicach Polski pozostało ok. 10 tys. Litwinów. Obecnie, według źródeł polskich, w Polsce zamieszkuje 9 tys. Litwinów, według strony litewskiej — 30 tys. Mieszkają oni głównie w gminach Puńsk, Sejny i Szypliszki (Suwalszczyzna), a w rozproszeniu na terenie całej Polski. Władze polskie zaspokajały tylko elementarne potrzeby mniejszości litewskiej. Umożliwiono założenie

Litewskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego. Od końca lat 80. Litwini mają możliwość kultywowania swojej odrębności narodowej i kulturowej. Działają także Litewskie Towarzystwo Św. Kazimierza oraz Wspólnota Litwinów w Polsce, wydawany jest dwutygodnik „Aušra”, funkcjonuje szkolnictwo w języku litewskim. Na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu działa katedra języka litewskiego, od 1990 r. Radio Białystok nadaje audycje w języku litewskim.

Ukraińcy w Polsce

W II RP znalazło się ok. 5 mln Ukraińców. Zamieszkiwali oni głównie Galicję Wschodnią, która została włączona do Polski po wojnie polsko-ukraińskiej. Na terenach byłego zaboru rosyjskiego (płd. część woj. poleskiego, woj. wołyńskie, Chełmszczyzna, Podlasie) Ukraińcy znajdowali się na niższym poziomie rozwoju świadomości narodowej i samoorganizacji. W dawnej Galicji (woj. lwowskie, stanisławskie, tarnopolskie) warunki do kształcenia tożsamości narodowej były bardziej sprzyjające dzięki aktywnemu środowisku ukraińskiej inteligencji, działały organizacje gospodarcze, młodzieżowe, naukowe, ukazywała się prasa. Ponad 80% Ukraińców mieszkało na wsi i utrzymywało się głównie z rolnictwa. Problem ziemi miał dla chłopskich mniejszości narodowych najważniejsze znaczenie. Wielka własność ziemską znajdowała się głównie w rękach polskich, chłopci domagali się parcelacji i likwidacji folwarków. Nawet jeśli podejmowano kwestię reformy rolnej, to na Kresach Wschodnich propagowano osadnictwo polskich chłopów. Potęgowało to konflikty polsko-ukraińskie i polsko-białoruskie. Konflikt polsko-ukraiński był tym ostrzejszy, że w latach 1918–1919 w Galicji wschodniej przez krótki czas istniała Zachodnio-Ukraińska Republika Ludowa, która uległa w walce z wojskami polskimi. Społeczeństwo ukraińskie traktowało polską administrację jak władze okupacyjne. W wyniku niedotrzymania przez stronę polską międzynarodowych zobowiązań wobec Ukraińców, nie doszło do utworzenia uniwersytetu ukraińskiego (działał jedynie przez kilka lat nielegalny uniwersytet ukraiński wraz z politechniką we Lwowie), stopniowo malała liczba szkół z ukraińskim językiem nauczania, władze lokalne stosowały rozmaite szykany wobec uparcie posługujących się językiem ukraińskim. W praktyce utrzymywał się negatywny stosunek do ludzi posługujących się językiem ukraińskim. Narodowy ruch ukraiński rozwijał się zwłaszcza w Galicji Wschodniej, gdzie przed rokiem 1918 istniały stosunkowo duże swobody życia politycznego. Władze polskie usiłowały więc nie dopuścić do rozszerzenia się jego wpływów na tereny dawnego zaboru rosyjskiego. Wbrew staraniom polskiej administracji mijający czas sprzyjał umocnieniu się świadomości ukraińskiej. Wszystkie ruchy polityczne, poza komunistycznym, za główny cel uznawały utworzenie niepodległego państwa. W sejmie istniał Klub Ukraiński, narastający kryzys w latach 20. sprzyjał rozwojowi nastrojów nacjonalistycznych, duży autorytet zyskała OUN (Organizacja Ukraińskich Nacjonalistów), która podjęła akcje terrorystyczne przeciwko ludności polskiej, na co strona polska odpowiedziała pacyfikacjami. Po śmierci Marszałka Piłsudskiego nowy rząd wynegocjował, w drodze powierzchownych ustępstw, tzw. politykę normalizacji, która spotkała się ze sprzeciwem strony ukraińskiej. Pod koniec lat 30. rząd polski przystąpił do wzmacniania polskości na Kresach. Zamykano i niszczone cerkwie, siłą nawracano na katolicyzm. Po wybuchu II wojny światowej większość Ukraińców opowiedziała się po stronie niemieckiej, chociaż Ukraińcy byli także w Wojsku Polskim (ok. 10–15% z nich walczyło w kampanii wrześniowej). Ukraina Zachodnia została włączona (listopad 1939 r.) do Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. Podobnie jak Polaków, Ukraińców deportowano w głąb ZSRR. Od marca 1943 r. wybuchały walki polsko-ukraińskie, które szczególnie krwawy przebieg miały na Wołyniu. Szacuje się, że w walce oraz w wyniku mordów indywidualnych i grupowych zginęło 80–100 tys. Polaków i ok. 30 tys. Ukraińców. Walki trwały także w okresie powojennym — w Polsce do końca 1947 r., a na terenach II RP włączonych do ZSRR do 1952 r. W okresie od lutego 1944 do października

1945 roku z rąk NKWD zginęło ok. 99 tys. Ukraińców, aresztowano lub wzięto do niewoli ok. 105 tys., zginęło lub odniosło rany 49 tys. Masowe deportacje objęły ponad 200 tys. osób. W tym czasie UPA (Ukraińska Powstańcza Armia) przeprowadzała akty terrorystyczne. Po wojnie układ między Polską a Ukraińską SRR przewidywał możliwość przesiedlenia Polaków do Polski, Ukraińców do USRR. W latach 1944–1946 z terenów przeznaczonych Polsce NKWD i władze polskie wywiozły ok. 490 tys. Ukraińców. W granicach Polski pozostało ponad 250 tys. Ukraińców. W 1947 r. podjęto decyzję o przymusowym wysiedleniu Ukraińców w ramach akcji „Wisła” — wysiedlono wówczas ok. 150 tys. Ukraińców (z Rzeszowszczyzny i Lubelszczyzny). Rozproszono ich pojedynczymi rodzinami w województwach północnych i zachodnich. Po 1956 r. położenie Ukraińców w Polsce uległo pewnej poprawie. Powstało Ukraińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne (obecnie Związek Ukraińców w Polsce), sieć regionalnych zespołów amatorskich i czytelnicy. Dziś społeczność ukraińska w Polsce liczy ok. 300–400 tys. osób. Zamieszkuje województwa warmińsko-mazurskie, podlaskie, zachodniopomorskie, małopolskie, podkarpackie, lubuskie i dolnośląskie.

Największą organizacją jest Związek Ukraińców w Polsce, działa też Związek Ukraińskiej Młodzieży Niezależnej. Dzieci ukraińskie uczą się języka narodowego w szkołach podstawowych i liceach, na kilku uniwersytetach (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Katolicki Uniwersytet Lubelski) istnieją wydziały filologii ukraińskiej. Ukazuje się tygodnik „Nasze Słowo” oraz kwartalnik „Nad Buhom i Narwoju”.

Żydzi w Polsce

Żydzi pojawili się na ziemiach polskich od X w., co poświadczają źródła historyczne, m.in. Ibrahim ibn Jakub. W swoim opisie państwa Mieszka I mówił on o kupcach żydowskich odwiedzających Polskę. Napływ ludności żydowskiej nasilił się od końca XI w. Pochodziła ona z Europy Zachodniej, gdzie Żydzi byli prześladowani. Proces osiedlania się na ziemiach polskich trwał do połowy XVII w. W efekcie Rzeczpospolita stała się największym w Europie skupiskiem Żydów. Ludność żydowska posiadała specjalny status, który określiły przywileje władców (statut Bolesława Pobożnego, potwierdzony przez Kazimierza Wielkiego). Żydzi byli objęci opieką władcy ze względu na korzyści fiskalne; zapewniano im bezpieczeństwo osobiste, samorząd, swobodę uprawiania handlu. Z czasem Żydzi zdominowali działalność kredytową (lichwę), a także dzierżawę różnych opłat państwowych. Podstawą samorządu była żydowska gmina wyznaniowa (kahal), która decydowała w sprawach wyznaniowych, oświatowych, posiadała pewną autonomię sądowniczą i reprezentację na zewnątrz. Od czasów Kazimierza Wielkiego nastąpił wzrost znaczenia Żydów, głównie gospodarczego, co powodowało napięcia między nimi a ludnością chrześcijańską, dochodziło do pogromów. Jednak w porównaniu z Europą Zachodnią, Polska była przyjazna Żydom. Liczba ludności żydowskiej powiększała się; szacuje się, że w końcu XV w. wynosiła ok. 30 tys., a w połowie XVII sięgała od 350 do 500 tys. W okresie Sejmu Czteroletniego rozpoczęto prace nad poprawą położenia ludności żydowskiej, w 1792 r. objęto ją prawem nietykalności osobistej. W chwili upadku Rzeczypospolitej jej terytorium zamieszkiwało ok. 800 tys. ludności żydowskiej. Władze zaborcze wprowadziły różnorodne regulacje prawne, przeważnie o charakterze dyskryminacyjnym. W Prusach dążono do germanizacji Żydów, władze austriackie popierały emigrację Żydów i inspirowały procesy germanizacyjne. Na ziemiach zaboru rosyjskiego wprowadzono liczne ograniczenia swobód osobistych, np. obowiązek osiedlania się Żydów jedynie na terenach należących dawniej do Rzeczypospolitej oraz w pld.-zach. guberniach imperium. Zmiany w położeniu ludności żydowskiej nastąpiły w 2. połowie XIX w. W Europie, wraz z rozwojem kapitalizmu, następowała modernizacja życia, poszerzała się sfera wolności obywatelskich, pod koniec stulecia Żydzi w Niemczech i Austro-Węgrzech uzyskali pełne równouprawnienie.

W Królestwie Polskim reformy Aleksandra Wielopolskiego uchylały prawie wszystkie obowiązujące Żydów ograniczenia. Po upadku powstania styczniowego ponownie ograniczono ich prawa. Pod koniec XIX w. Żydzi nadal byli społecznością głównie miejską, ziemie Królestwa Polskiego zamieszkiwało ok. 1,3 mln Żydów, Galicję ok. 800 tys., a Poznańskie i Pomorze ok. 50 tys. W odrodzonym państwie polskim ludność żydowska liczyła ok. 2,8 mln osób, co stanowiło ponad 10% ogółu mieszkańców. W miastach zamieszkiwało 76% Żydów, przy czym 25% skupiało się w Warszawie, Łodzi, Krakowie, Lwowie i Wilnie. Źródłem utrzymania ponad 1/3 liczby Żydów był handel, część pracowała w rzemiośle i drobnym przemyśle. Na Kresach Wschodnich Żydzi zostali wciągnięci w konflikt polsko-ukraiński i polsko-rosyjski, oskarżano ich o sprzyjanie wrogom Polski, co prowadziło do pogromów (Pińsk, Lwów). Zdarzenia te doprowadziły do podpisania tzw. małego traktatu wersalskiego, który gwarantował swobodę wyznania i równość praw wszystkich obywateli, wolność posługiwania się językiem ojczystym w życiu prywatnym, w druku i na zebraniach publicznych. Żydzi otrzymali też prawo do zakładania z pomocą finansową państwa własnych organizacji i szkół. Wielki kryzys gospodarczy pociągnął za sobą nowe prześladowania. W drugiej połowie lat 30. podjęto próby wprowadzenia ustawodawstwa dyskryminującego Żydów (ustawa o ograniczeniu uboju rytualnego, rozporządzenie pozwalające rektorom wyższych uczelni na wprowadzenie tzw. getta ławkowego). Pomimo tych utrudnień życie umysłowe rozwijało się intensywnie w 3 nurtach językowych: hebrajskim, jidysz i polskim. Działy kilkadziesiąt stowarzyszeń naukowych, charytatywnych, sportowych, ukazywała się prasa, dynamicznie rozwijała się literatura, teatr, film, sztuki plastyczne. Większość dzieci żydowskich uczęszczała do bezpłatnych szkół publicznych, szkół prywatnych, działały instytuty naukowe oraz uczelnie, m.in. Instytut Nauk Judaistycznych w Warszawie, Jesziwa Mędrców Lublina, Żydowski Instytut Naukowy. Po wybuchu II wojny światowej władze niemieckie rozpoczęły politykę dyskryminacji ludności żydowskiej. Od listopada 1939 w polskich miastach zaczęto tworzyć Judenraty (żydowskie rady starszych), także od jesieni 1939 zakładano getta, których opuszczenie Niemcy karali śmiercią. Powstały obozy śmierci, trwały prace nad „ostatecznym rozwiązaniem kwestii żydowskiej” (niem. Endlösung). Ogółem hitlerowcy wymordowali ok. 6 milionów Żydów europejskich; proporcjonalnie najmniejsze straty ponieśli Żydzi w krajach sojuszniczych, kolaborujących lub poddanych łagodnemu reżimowi okupacyjnemu. Po wojnie w ramach repatriacji wróciło do Polski z ZSRR ok. 137 tys. Żydów, w kraju przeżyło ok. 50–80 tys. Podjęto próby odbudowy życia żydowskiego w Polsce, które jednak nie powiodły się: pamiętano o niedawnej zagładzie, a pogrom kielecki i powstanie państwa Izrael skłaniały do emigracji. W latach 1946–1950 wyjechało z Polski do Palestyny ok. 120 tys. osób, kolejne fale emigracji miały miejsce po 1956 r. oraz po marcu 1968 r. Obecnie liczbę Żydów w Polsce szacuje się na 5–7 tys. Posiadają oni własne organizacje, m.in. Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce, wydawane są czasopisma „Folks — Sztyme”, „Midrasz”, w Warszawie działa Teatr Żydowski im. Ester Rachel Kamińskiej oraz Żydowski Instytut Historyczny, w Krakowie od kilkunastu lat organizowany jest Festiwal Kultury Żydowskiej.

Cyganie w Polsce

Pierwsze świadectwo obecności Cyganów w Polsce pochodzi z 1401 r. Od XVII w. do 1795 r. istniał w Polsce urząd królów cygańskich, wywodzących się z reguły z polskiej szlachty, którzy byli mianowani lub zatwierdzani przez kancelarię królewską. Urząd ten miał na celu podporządkowanie Cyganów przepisom administracyjnym, ale również ich obronę przed szykanami i niesprawiedliwością. W 1791 r. uniwersał Komisji Obojga Narodów zapewniał Cyganom prawa obywatelskie. W II Rzeczypospolitej zamieszkiwało ok. 30 tys. Cyganów. Większość wędrowała z taborami, część jednak prowadziła osiadły tryb życia. Cyganie zajmowali się rzemiosłem i pracą najemną. Obecnie w Polsce mieszka ok. 20–25 tys. Cyganów, głównie na południu kraju — w mniejszych miastach, na zachodzie i w centrum —

w większych miastach. Od 1964 r. obowiązują przepisy zakazujące poruszania się taborów po Polsce i prowadzenia koczowniczego trybu życia, dlatego też liczba Cyganów maleje z powodu migracji. Cyganie dzielą się na 4 grupy, zróżnicowane językowo i obyczajowo: Polska Roma, Kelderari, Lowari oraz Cyganie zamieszkujący Podkarpacie. Tradycyjnymi zajęciami Cyganów były kowalstwo, kotlarstwo, handel wędrowny (głównie końmi), wróżbiarstwo. Twórczość artystyczna to przede wszystkim baśnie, pieśni, tańce i muzyka; najslawniejszą poetką była Papusza. Cyganie są rozbici na wiele, nieraz antagonistycznych grup, co nie sprzyja działaniom integracyjnym podejmowanym przez cygańskie elity w 2. połowie XX w. w obronie własnych praw obywatelskich i etnicznych.

W 1979 r. w Muzeum Okręgowym w Tarnowie, gdzie zamieszkuje głównie grupa Polska Roma, powstał dział gromadzący zbiory, dokumentację naukową i ikonograficzną dotyczącą Cyganów. Zorganizowano też jedyną na świecie stałą wystawę poświęconą Cyganom. Odbywają się tu imprezy folklorystyczne. Do cyklicznych imprez należy tabor cygański, który rokrocznie wyrusza w lipcu z Tarnowa na kilkudniowy objazd. Stałą ekspozycją jest także sektor cygański w skansenie w Nowym Sączu. Po roku 1989 powstało wiele stowarzyszeń romskich, które zajmują się głównie organizowaniem imprez kulturalnych.

Od tego czasu cyklicznie odbywa się festiwal Kultury Romów, Międzynarodowe Spotkania Zespołów Cygańskich, wydawane są czasopisma „Rrom p-o Drom” i „Dialog — Pheniben”, dotowane przez Ministerstwo Kultury. Na terenie Państwowego Muzeum Auschwitz — Birkenau w Oświęcimiu powstaje wystawa poświęcona martyrologii Cyganów podczas II wojny światowej w KL Auschwitz. W 1992 r. powstało Stowarzyszenie Romów w Polsce.

„DZIADY” W TRADYCJI POLAKÓW I MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH PÓŁNOCNO-WSCHODNIEJ POLSKI

W północno-wschodniej Polsce zamieszkują mniejszości narodowe, których przeszłość i kultura stanowią część dzisiejszej kultury społeczeństwa polskiego. Jedną z tradycji Kresów są obrzędy związane z kultem zmarłych, zwane „dziadami”. Obrzęd ten narodził się w Wielkim Księstwie Litewskim. Łączy tradycje pogańskie z obrzędowością chrześcijańską, katolicką. Celem lekcji jest zastanowienie się nad przemijaniem tradycji, jej przekształcaniem lub zupełnym zanikaniem w świadomości narodów czy społeczeństwa oraz wpływem na twórczość artystyczną różnych dziedzin.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać pochodzenie i formę obrzędu zwanego „dziadami”,
- wykazywać postawę szacunku dla tradycji i historii narodów zamieszkujących Europę Środkową,
- wykazać gotowość do przygotowania spektaklu teatralnego opartego na *Dziadach* A. Mickiewicza,
- umieć wyjaśnić pojęcia: „Litwa, Białoruś, mniejszość litewska i białoruska w Polsce, Kresy, dziady i Dziady”.

Materiały pomocnicze: dzieło A. Mickiewicza *Dziady*, książki i wydawnictwa o twórczości A. Mickiewicza (M. Cieśla-Korytkowska, „*Dziady*” Adama Mickiewicza, teksty O. Kolberga, S. Stankiewicza i Z. Wasilewskiego z książki S. Makowskiego. E. Szymanisa *Adam Mickiewicz*).

Środki dydaktyczne: markery, duże arkusze papieru, kredki, nożyczki, mapa Polski (z wyraźnie widocznym pograniczem polsko-litewskim), mapa polityczna Europy, najnowsze wydanie rocznika statystycznego.

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Podziel uczniów na pięć zespołów. Przydziel każdemu zespołowi zadanie:

Na podstawie mapy Polski określcie obszar zamieszkiwania mniejszości litewskiej i białoruskiej w Polsce (grupa I).

Według mapy politycznej Europy określcie granice dzisiejszego państwa litewskiego i białoruskiego (grupa II).

Poszukajcie w roczniku statystycznym informacji na temat liczebności mniejszości litewskiej i białoruskiej w Polsce (grupa III).

Poszukajcie w słowniku języka polskiego wyjaśnienia pojęć: mniejszość narodowa, Kresy (grupa IV).

Na podstawie informacji zebranych przez cztery zespoły narysujcie mapę mniejszości litewskiej (grupa V). **Mapka** powinna być wykonana co najmniej w formacie A2, aby była czytelna i przejrzysta. Można sporządzić mapę „aktywną”, na której w trakcie prezentacji będą nanoszone odpowiednie symbole i elementy kartograficzne (np. główne miasta i wsie — ośrodki mniejszości litewskiej, zabytki architektury, siedziby towarzystw kulturalnych, szkoły z litewskim lub białoruskim językiem nauczania itp.).

Rozwinięcie

2. Odwołując się do wiedzy, jaką uczniowie zdobyli na lekcjach historii, zainicjuj rozmowę na temat wspólnej historii Kresów. Postaw uczniom następujące pytania:

— *Jakie były zasady politycznego związku Polski i Litwy?*

— *Na czym polegał wspólny rozwój gospodarczy?*

— *Jakie fakty świadczą o wspólnym doświadczeniu Polaków i Litwinów w wyniku polityki carskiej Rosji w okresie zaborów?*

— *Jakie są przenikające się elementy tradycji i kultury obojga narodów?*

— *Na czym polegają sporne opinie na temat stosunków polsko-litewskich?*

3. Do udziału w dyskusji możesz zaprosić nauczyciela języka polskiego. Dokonajcie wspólnie potrzebnych uogólnień, rozwijajcie wątki, o których uczniowie nie mają wiedzy, pomóżcie wyciągnąć wnioski z tej dyskusji. Będą one podstawą do określenia problematyki badawczej dla uczniów z grupy historycznej.

4. Kolejna część zajęć będzie polegać na pracy z tekstami źródłowymi. Podziel uczniów na zespoły. Poleć, by po pracy reprezentant zespołu przedstawił jej fakty. Rozdaj grupom teksty źródłowe. Dopilnuj, aby wszystkie ważne treści znalezione przez grupy zostały zanotowane w celu ich dalszego opracowania.

Inscenizacje *Dziadów*

Poproś nauczyciela polonistę, aby opowiedział o największych inscenizacjach mickiewiczowskich *Dziadów*. Zawsze były to wielkie wydarzenia artystyczne, a w 1968 roku zapoczątkowały kryzys społeczno-polityczny w Polsce. Jako historyk omów w skrócie przebieg tzw. wydarzeń marcowych.

Zaproponuj uczniom przeczytanie fragmentu dzieła Adama Mickiewicza, jako ilustracji zajęć.

Zakończenie

Na zakończenie zajęć zapytaj uczniów, jakie problemy zostały dziś poruszone, a jakie wydają się być nadal niewyjaśnione. Co więc można by było zrobić, aby więcej dowiedzieć się o obrzędzie „dziadów”, o ich literackim obrazie stworzonym przez Mickiewicza, o ich treści mistycznej i historycznej? (...) Pokieruj odpowiedziami uczniów, tak aby sformułowali następujące zadania:

- przeprowadźcie poszukiwania szczegółowych opisów obrzędu w literaturze filologicznej,
- zbierzcie informacje o migracji (repatriacji) ludności Kresów po II wojnie światowej, aby zlokalizować na terenie całej Polski grupy tej ludności,

- spróbujcie dotrzeć do przedstawicieli mniejszości narodowych, w których tradycji znajdowało się kultywowanie obrzędu „dziadów” (Litwinów, Białorusinów),
- spróbujcie nawiązać kontakt korespondencyjny ze szkołami na tych obszarach Polski, które zamieszkane są przez mniejszości narodowe, aby poznać ich stosunek do pamięci o zmarłych wynikający z założeń religii czy narodowej tradycji,
- zastanówcie się, czy na obszarze przez nas zamieszkałym jest możliwe podjęcie się przeprowadzenia działań edukacyjnych metodą projektu na powyższy temat.

Dla mieszkańców pogranicza polsko-litewskiego lub polsko-białoruskiego możliwy jest kontakt bezpośredni z dawną i obecną ludnością Kresów, poprzez wyjazd na Litwę, „dotknięcie tej mistycznej ziemi”, rozmowy z jej mieszkańcami. Uczniowie z innych stron Polski powinni wiedzieć, że po II wojnie światowej w wyniku zmiany granic Polski wielu Polaków z terenów Litwy i Białorusi migrowało na Ziemię Odzyskane (Warmia i Mazury, Dolny Śląsk, Pomorze). Mogą oni znać obrzęd dziadów, jeszcze go pamiętać i podzielić się wspomnieniami z młodzieżą.

Zaproponuj uczniom udział w projekcie edukacyjnym. Jego celem będzie poznanie istoty obrzędu dziadów oraz poznanie treści dzieła literackiego, jakim są „Dziady” Mickiewicza. Równie ważnym celem będzie zaprezentowanie efektów tych działań społeczności szkolnej oraz środowisku lokalnemu. Całe tło historyczne i kulturowe można opracować metodą projektu. Powiedz uczniom, że chciałbyś też przygotować z nimi inscenizację fragmentu mickiewiczowskich *Dziadów*. Zachęć ich perspektywą „zabawy w teatr”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Zadania dla zespołów

Grupa I

Na podstawie tekstu źródłowego odpowiedz, czym były „dziady” w tradycji pogańskiej?

Wspominki takie odbywają się cztery razy w roku, w sobotę przed postami Filipowym, Piotrowym, Spasowym i Wielkim. Włościanie wówczas idą do cerkwi i wzywają duchownego do odprawienia żałobnego nabożeństwa i wymienienia z osobna nazwiska każdego z umarłych. Najważniejsze wspominki są znane pod imieniem „Dziadou”, czyli „Dziadów”. W święto to wieczera bywa hałaśliwa i suta, nie mniejsza od 7 do 9 dań jadła. Przed wieczorem wśród ogólnego milczenia gospodarz pierwszy kieliszek wódki wylewa za okno, mówiąc: „Bądź zdrów, dziadzie”. Każdy członek rodziny pije po trzykroć i pierogiem to przekąsza. Pierwszą łyżkę jadła także wyrzucają za okno. Dziady teraz odbywają się jesienią i ciągną się przez cały miesiąc. Zwyczaj Dziadów jest zabytkiem czasów pogańskich. Wówczas one odbywały się przy pieśniach o dziełach i sprawach wojennych i rycerskich, o dobrodziejstwach i przymiotach zmarłych, a dziś wyraża się w nich nadzieja życia pozagrobowego.

Oskar Kolberg

Wspomnienie i pamięć umarłych (w: S. Makowski, E. Szymanis, *Adam Mickiewicz*, WSiP, Warszawa 1992)

Grupa II

Na podstawie tekstu źródłowego odpowiedz, jakie były okoliczności powstania „Dziadów” mickiewiczowskich?

Ogólnie można stwierdzić, że na powstanie „Dziadów” miały wpływ zarówno okoliczności zewnętrzne (oddziaływanie na wyobraźnię poety obrzędów pogańskich i ludowych opowieści, kontakt z uchodźcami w Dreźnie po upadku powstania listopadowego), jak i wewnętrzne (przeżycie upadku powstania listopadowego, wspomnienia litewskie). „Dziady” powstawały w ciągu ponad dziesięciu lat i poeta nigdy nie podjął ostatecznej decyzji o zakończeniu tego utworu. Tak zwane „Dziady kowieńsko-wileńskie”, czyli część II i IV, powstały w latach 1820–1822, a ukazały się drukiem po raz pierwszy w Wilnie w 1823 roku. Numeryacja części nie odpowiada ani kolejności ich powstania, ani też nie wynika z następstwa fabularnego.

M. Cieśla-Korytkowska
Dziady Adama Mickiewicza, WSiP, Warszawa 1998

Grupa III

Na podstawie tekstu źródłowego odpowiedz, jakie są elementy mistyczne i ludowe w II części „Dziadów” Adama Mickiewicza?

Znamiennym szczegółem ludowym w utworze Mickiewicza jest przynoszenie ulgi zmarłym duszom za pomocą pokarmów i napojów. Częstowanie zmarłych jest najważniejszym szczegółem ludowej uroczystości; dusze zmarłych przybywają na dziady właśnie w tym celu, ażeby wraz z żywymi wziąć udział w uczcie obrzędowej. W tym też celu wieśniacy przygotowują na dziady dużo rozmaitych potraw, których liczba dochodzi najczęściej do dwunastu, a siadając do stołu odkładają do osobnego naczynia część jadła dla zmarłych lub wylewają na stół w przekonaniu, że dusze, niewidzialne dla śmiertelników, żywią się tymi potrawami. Gdy zaś uczta odbywa się na cmentarzu, wówczas biesiadnicy wylewają na mogiłę zmarłego kieliszek wódki oraz zakopują część przyniesionych potraw.

Przynoszenie ulgi zmarłym duszom za pomocą środków materialnych uwydatnił Mickiewicz w „Dziadach”, lecz nie liczył się jednak dokładnie z przepisami ludowej uroczystości. Dusze przybywające na dziady, z wyjątkiem widma złego pana, pokarmu przyjąć nie chcą. O ile zwyczaj częstowania zmarłych w II części „Dziadów” nie we wszystkich szczegółach zgadza się z obrzędkiem wiejskim, o tyle w IV części utworu odpowiada on w zupełności praktykom ludowym.

Stanisław Stankiewicz
W tych dniach zmarli obcują z żywymi (w: S. Makowski, E. Szymanis, *Adam Mickiewicz*)

Grupa IV

Na podstawie tekstu źródłowego odpowiedz, jaki jest stosunek mieszkańców Kresów Wschodnich do cmentarzy?

...zdarzyło się mi zwiedzać kościół uniwersytecki w Wilnie, w którym karmił swą religijność katolicką Mickiewicz. W jednej z naw bocznych zatrzymała mnie tablica grobowa swym nakazującym napisem:

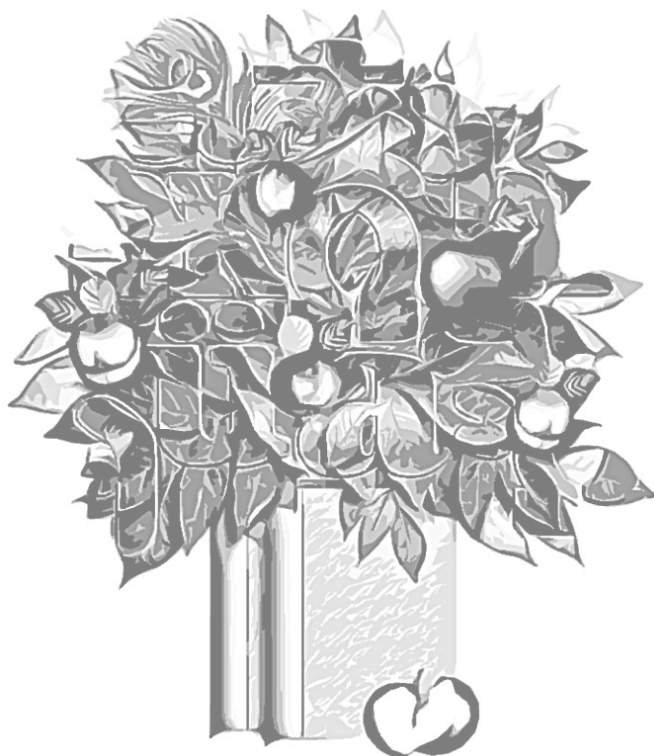
„Postóy gościu, poznaj nas podziemnych, że na ciebie czekamy... A pókiś z śmiertelnymi, sam się z sobą y z śmiercią poznaway. Idże w pokoju”.

Przypomniałem sobie widziane po wsiach cmentarze, mogiłki w gajach leśnych i kępach wśród pól, wszystkie otwarte, nie ogrodzone, nie budzące grozy, jak u nas, owszem wabiące ku sobie tęsknotę ludzką do spoczynku na łonie wiekuistości. Cmentarz zwrócony jest frontem nie do gościńca, kędy krążą żywi. Cmentarz jest podwórkiem dla Litwina, wirydarzem, który pociąga ku sobie obietnicą ciszy i chłodu. Litwin słyszy ciągle, na każdym kroku ten głos zza świata: ...czekamy na ciebie...

Zygmunt Wasilewski

Cała Litwa rozmawia stale z duchami przodków (w: S. Makowski, E. Szymanis, Adam Mickiewicz)

v **B**yć tolerancyjnym,
by kształtować
współczesność





KSZTAŁTOWANIU SIĘ POJĘCIA TOLERANCJI

Potoczne znaczenie słowa tolerancja to: wyrozumiałość, pobłażanie dla cudzych poglądów, upodobań czy wierzeń, mimo że są odmiennie od tych, które samemu się uważa za słuszne lub prawdziwe.

Tolerancja to przede wszystkim zakaz dyskryminowania i prześladowania ludzi za odmienną religię, przekonania czy sposób życia. Współcześnie rozumiana tolerancja to szacunek dla wolności innych ludzi, ich myśli i opinii. Przybiera to formy wyrozumiałości i życzliwości dla tego, co nie musi być naszym udziałem, ale co akceptujemy w imię demokratycznej wolności. Tadeusz Kotarbiński mówił, że tolerancja polega na niesprzeciwianiu się cudzym działaniom, mimo że uważamy je za niepożądane. Uzasadnieniem takiej postawy jest świadomość negatywnych skutków krępowania cudzej swobody.

We współczesnym świecie człowiek powinien być wrażliwy na innych ludzi, rozumieć ich przeżycia i odmiennosc. Mieć świadomość, iż poza nim i jego dążeniami i ambicjami istnieją również ludzie, którzy mogą się od niego różnić pod wieloma względami, ale tak samo odczuwają cierpienie i radość, czegoś pragną i czegoś się lękają. Ludzi tych, pomimo ich odmiennosci, trzeba starać się zrozumieć.

Jacek Hołówka pisze: *Cnotę tolerancji posiadają te osoby, które potrafią przyjąć postawę akceptowania bez aprobowania. A zatem tolerancję okazuje ten, kto nie zawsze potępia to, czego nie akceptuje, i wobec pewnych zachowań zachowuje dystans, nie starając się im zapobiec. Tolerancyjny człowiek w niektórych wypadkach nie interweniuje, mimo iż widzi coś niestosownego, niewłaściwego czy nierozsądnego. Wyższe wymagania stawia sobie i ewentualnie najbliższemu osobom, by je uchronić przed postępowaniem, którego nie ceni. U obcych nieaprobowany sposób postępowania traktuje jako godne ubolewania zrzędzenie losu. Swą negatywną opinię na ich temat chowa dla siebie lub wyraża bardzo powściągliwie. Jest wyrozumiały dla błędów i słabości, które widzi u innych, ale nie stara się ich nawrócić na drogę postępowania, którą sam wybrał. Człowiek tolerancyjny przyjmuje postawę nieinterwencji za każdym razem, gdy jest przekonany, że swoich moralnych racji nie potrafi dostatecznie udowodnić lub nie może liczyć na zrozumienie oponenta. Nigdy jednak nie jest tolerancyjny (1) wobec siebie, (2) wobec zachowań, które zdecydowanie potępia, (3) wobec prób interpretowania tolerancji jako*

moralnej obojętności. Postawa tolerancyjna jest cnotą, którą należy w sobie ćwiczyć¹.

Stosunki międzyludzkie zawsze winna cechować tolerancja, powaga, poszanowanie cudzej godności. Tego typu zachowanie, może w wielu przypadkach zmniejszyć poczucie upokorzenia, zależności, przykrości, a nawet przegranej. Tym samym można, poszczególnym jednostkom pomóc w zachowaniu poczucia sensu istnienia w naszym wspólnym skomplikowanym, pełnym zagrożeń świecie.

W literaturze filozoficznej wyróżnia się trzy rodzaje tolerancji: intelektualną, moralną i religijną. Tolerancja intelektualna oznacza szacunek dla ludzkich poglądów wyrażający się w dopuszczeniu ich do głosu. Tolerancja moralna wyrażana jest w daniu prawa do różnorodnych stylów życia, postaw, obyczajów i zwyczajów przy zachowaniu elementarnych norm moralnych. Tolerancja religijna rozumiana jest jako prawo do wiary lub niewiary w Boga, do przyjmowania lub odrzucania wierzeń i praktyk postulowanych przez różne religie, wyznania i kierunki religijne. Tolerancja jest jedną z podstawowych wartości kultury.

Postawa tolerancyjna budzi pozytywne skojarzenia emocjonalne ze względu na historyczną rolę, jaką odgrywała w emancypacji nauki, moralności i obyczajów. Idea tolerancji rozkwitła na chrześcijańskim Zachodzie w związku z wolnością religijną. Sama idea tolerancji pojawiła się o wiele wcześniej. W swej słynnej „Mowie pogrzebowej” w czasie wojny peloponeskiej Perykles uznał, że tolerancja jest jedną z podstaw stabilności demokratycznego państwa. Twierdził, że Ateńczycy stworzyli demokrację kierując się wyrozumiałością w życiu prywatnym i szanując prawa w życiu publicznym.

Przez całe stulecia ludzie zabijali się nie tylko dla zysku, ale także w imię idei. Zakres tolerancji zmieniał się w ciągu wieków. Najwcześniej postawę tolerancji wprowadzono w sferę życia religijnego, kiedy to pokój westfalski zawarty w 1648 roku zakończył epokę krwawych, wyniszczających wojen religijnych w Europie. Jednak pierwszą ustawę gwarantującą tolerancję przyjęto na kontynencie północnoamerykańskim. Był to *Toleration Act* z 1649 roku uchwalony przez zgromadzenie parlamentarne

¹J. Hołówka, *Etyka w działaniu*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 245.

stanu Maryland i zakazujący dyskryminacji na tle religijnym. Tolerancja stała się przedmiotem rozpraw filozoficznych w dobie Oświecenia, jak np. *Traktatu o tolerancji* Woltera czy *Listu o tolerancji* Johna Locke'a. Ten ostatni, swoimi poglądami na temat źródeł poznania, starał się wykazać, że inna postawa niż tolerancja nie jest możliwa. Uważał, że umysł człowieka w momencie narodzin jest jak czysta, niezapisana tablica (*tabula rasa*). Zapisuje ją dopiero doświadczenie, w związku z tym nie mamy wrodzonej wiedzy ani na temat wiary, ani zasad moralnych. Wszystko możemy się dopiero nauczyć. Jesteśmy więc z urodzenia równi i wolni. Mamy prawo do własnego światopoglądu, a wyznawanie wiary jest naszą prywatną sprawą. Możemy postępować według wybranych przez nas zasad moralnych i obyczajów. *Rozum jest tym prawem, które poucza lud, że skoro wszyscy są równi i niezależni, żaden nie powinien szkodzić drugiemu jeżeli idzie o jego życie, zdrowie, wolność i mienie*² — pisał John Locke. Poglądy filozofów Oświecenia wpłynęły we Francji na proces rozdzielenia państwa i kościoła po Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Na temat tolerancji wypowiadał się również w XIX wieku John Stuart Mill. W pracy *O wolności* czytamy: [...] *jedynym celem usprawiedliwiającym ograniczenie przez ludzką, indywidualnie lub zbiorowo, swobody działania jakiegokolwiek człowieka jest samoobrona* [...] ³. W przeszłości najbardziej tolerancyjne okazywały się wielonarodowe imperia oraz państwa o ustroju federalnym. W tych pierwszych mnogość ludów mówiących różnymi językami, wyznających różne religie i reprezentujących różne kultury, zmuszała władców do poszanowania odmienności. Historycy jako przykłady państw tolerancyjnych wskazują Persję, Rzym i Austro-Węgry.

Natomiast tolerancja w obrębie federacji jest istotą tworzenia porozumienia opartego na wzajemnym poszanowaniu podmiotów tworzących związek (status stanów w systemie politycznym USA czy kantonów w Szwajcarii).

Z ideą tolerancji związane są również podstawowe prawa człowieka. *Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach...* — tymi słowami Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych nawiązało do tradycji Wielkiej Rewolucji Francuskiej i uchwalonej w 1789 roku Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela.

A jak sprawa tolerancji wyglądała w Polsce? Mamy w tym zakresie chlubną historię. Z dumą mówi się o tym, że Polska była pierwszym państwem w Europie, które w roku 1573 na sejmie konwokacyjnym uchwaliło tzw. konfederację warszawską, gwarantującą bezwarunkowy i wieczny pokój między ludźmi wyznającymi różną wiarę. Konfederacja ta zapewniała szlachcie dysydenckiej równoprawną z kato-

likami opiekę państwa. W Polsce nie było więzień zapelnionych innowiercami, religijnych wojen domowych, stosów. Ku zgorszeniu wszystkich ówczesnych Kościołów, ku radości wszystkich szykanowanych za wiarę. Katolicy polscy, w przeciwieństwie do ich zachodnich współwyznawców, nie byli w XVI wieku nowicjuszami w budowaniu współistnienia ludzi różniących się wiarą. Rzeczpospolita była krajem niejednorodnym narodowo i religijnie już od XIV–XV wieku. W jej granicach żyli prawosławni Rusini, wyznający islam Tatarzy, Żydzi i grupa Ormian wyznających monofizytyzm (odłam chrześcijaństwa z V wieku). W XV wieku Paweł Włodkowic, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, w trakcie Soboru w Konstancji występował w obronie doktryny tolerancji religijnej, powołując się na przykazanie miłości bliźniego, obejmujące również obowiązek tolerancji wobec pogan. Tolerancja w szlacheckiej Rzeczypospolitej miała jednak, podobnie jak inne przywileje, charakter stanowy (jednakowej tolerancji dla wszystkich Europa nie знаła aż do wieku XIX). Szlachcic, protestant czy katolik uznawał zasadę wolności wyznaniowej w odniesieniu do swojego herbowego współbrata. Poddanych traktował wedle uznania: przynaglał chłopów do udziału w innowierczych nabożeństwach lub respektując zasadę, „iż wiara jest to dar Boży, którego nikomu nie wolno narzucać”. Ta druga postawa przeważała w miarę, jak ubywało zwolenników reformacji. W Polsce, nazywanej przytuliskiem heretyków, tumulty wyznaniowe, napaści na świątynie, pogrzeby czy procesje protestanckiej lub katolickiej mniejszości wyznaniowej w Krakowie, Lublinie, Poznaniu albo w Toruniu, Gdańsku czy Elblągu, były tragicznymi epizodami, które pochłonęły po kilkanaście ofiar po obu stronach. Zgoda wyznaniowa nie wynikała z religijnej obojętności polskiej szlachty, lecz z poszanowania cudzych przekonań, sprzyjała wzajemności.

W XVII i XVIII wieku w Polsce, w porównaniu z sytuacją protestantów w innych krajach katolickich czy katolików w państwach protestanckich, mniejszości wyznaniowe miały korzystne warunki funkcjonowania. Również w czasach zaborów społeczeństwo polskie wykazywało wiele zrozumienia dla losów uciskanych narodów, a więc znajdujących się w podobnym jak naród polski położeniu. Istotne zmiany tego położenia po 1918, po 1945 i 1989 roku stały się historycznym egzaminem postaw Polaków wobec mniejszości wyznaniowych i etnicznych.

Przeciwieństwem tolerancji jest nietolerancja, dyskryminacja, ksenofobia, dogmatyzm i fanatyzm w różnych sferach życia, a także wszelkiego rodzaju fundamentalizm oraz szowinizm i totalitaryzm.

Człowiek uważający się za tolerancyjnego może jako swoje motto przyjąć słowa Woltera *Nie zgadzam się z twoimi poglądami, ale do końca życia będę walczył, abyś miał prawo je głosić*.

²J. Locke, *List o tolerancji*, Warszawa 1963, s. 15.

³J. S. Mill. *Utylitaryzm. O wolności*, Wyd. PWN, Warszawa 1959, s. 254.

O POJMOWANIU TOLERANCJI I KSZTAŁTOWANIU POSTAWY TOLERANCYJNEJ

Dziś, kiedy świat dzięki globalizacji staje się coraz mniejszy, kiedy praktycznie nie ma zakątka na Ziemi, do którego nie moglibyśmy dotrzeć w stosunkowo krótkim czasie, kiedy zjawisko integracji ponadregionalnej postępuje w tempie do niedawna jeszcze niewyobrażalnym, a jednocześnie świat jawi nam się jako coraz bardziej złożony, problematyka tolerancji nabiera szczególnego znaczenia. Wiele wskazuje, że rozwój i dobrobyt, nędza i upadek świata zależą od tego, jak układają się stosunki pomiędzy stale spotykającymi się różnorodnymi kulturami. Podczas gdy jedni wykazują postawy głęboko humanistyczne, inni reprezentują zaślepiony nienawiścią fundamentalizm.

O tolerancji niełatwo jest mówić, bo jest to jedno z pojęć niejednoznacznych. Ma wiele odcieni. Czym innym jest pojęcie tolerancji dla filozofa, etyka, teologa, czym innym dla polityka, jeszcze inaczej pojmuje je historyk.

Dawniej idea tolerancji odnosiła się głównie do kwestii przyznania swobody wyznania, później przedmiotem walk teoretycznych, które toczyły się głównie między filozofami czy politykami, stały się również takie kwestie, jak rasizm, kolonializm, antagonizmy klasowe i narodowe. Druga połowa XX wieku przyniosła nowe problemy — swobodę życia seksualnego, kwestię eutanazji, aborcji, prostytucji, pornografii.

Współczesne hasła typu — „Zero tolerancji” — robią karierę w mediach, są nośne, łatwo wpadają w ucho, ale utrwalają negatywne rozumienie tego pojęcia. Każą kojarzyć tolerancję z „przymykaniem oka”, pobłażliwością, obojętnością. Sprawiają, że potoczne rozumienie tolerancji zbliża się do pojmowania jej jako znieczulicy społecznej.

A przecież ludzie, którzy nie popierają patologii, nie są tolerancyjni wobec chuligaństwa, alkoholizmu, wandalizmu i bandytyzmu. Tolerancja nie jest równoznaczna z zasadą nieprzeciwstawiania się złu. W przeważającej większości jesteśmy po prostu przerażeni tymi zjawiskami i bezradni wobec nich. Tolerancji nie należy mylić z zaniechaniem jakiegokolwiek działania z powodu obawy o swoje zdrowie, życie. Człowiek tolerancyjny nie oznacza przecież bezsilnego lub mijającego się z przepisami prawa. Zatem może „zero bezsilności” wobec tego, co niepożądane, „zero pobłaż-

liwości” dla tych, którzy czynią świat niebezpiecznym?

Nierzadko spotyka się stanowiska, które określają tolerancję jako przyzwalanie na coś, czego się nie uważa za prawdziwe czy słuszne, a co akceptuje się głównie ze względów pragmatycznych. Wciąż spotkać można poglądy, według których tolerancja to nic innego, jak tylko prosta droga do aksjologicznego relatywizmu i nihilizmu, do indferentyzmu i kwietyzmu¹. Według takiego ujęcia tolerować znaczy pozwalać istnieć temu, co zgodnie z naszą oceną uważamy za złe, fałszywe, niepożądane lub co najmniej gorsze. I taką „tolerancję” praktykuje niestety wielu. Ten sposób rozumienia tolerancji oznacza uznawanie wyższości strony tolerującej, coś na kształt aktu łaski, przyznania jej większej mądrości z jednoczesnym uznaniem omyślności i głupoty strony tolerowanej. Tak źle rozumiana idea tolerancji może tylko zrodzić więcej nietolerancji. Czy postawa tolerancji zakłada absolutną neutralność? A czy w ogóle można nie zajmować stanowiska w spornej kwestii? Oczywiście tak, jednak wówczas taką postawę nazwiemy obojętną, a nie tolerancyjną. Postawa tolerancji zakłada zaangażowanie. Tym jednak różni się od nietolerancyjnej, że reprezentujący ją potrafi zapanować nad swoimi emocjami i posłuchać głosu rozumu. Warunkiem wykształcenia się postawy tolerancyjnej jest zdolność do empatii. Tylko wrażliwość na drugiego człowieka, umiejętność wyobrażenia sobie siebie w podobnej sytuacji, spojrzenia z kilku różnych perspektyw na jakieś wydarzenie, czyni człowieka tolerancyjnym. Ktoś, kto skupia się wyłącznie na sobie, swoich uczuciach, myśli wyłącznie o swoich korzyściach, nigdy nie będzie w stanie zrozumieć zjawiska tolerancji.

Jednym z przejawów tolerancji jest zdolność pogodzenia się z własną niedoskonałością, przyznania się do błędu, otwartość na cudzą krytykę. Dlatego tolerancji nigdy nie sprzyjały systemy totalitarne zakładające słuszność jednej tylko racji.

Niektórzy twierdzą, że grupy mniejszościowe należy traktować z większymi przywilejami. Ale właśnie przyznawanie uprzywilejowanej pozycji reprezentantom mniejszości może wzbudzać wobec

¹ Kwietyzm — kierunek w katolicyzmie XVII wieku, uznający za podstawę życia religijnego bierną kontemplację.

nich niechęć, zazdrość, rodzić konflikty. Bo niby dla czego realizować programy pomocy dla Romów, skoro Polacy też nie mają pracy, żyją w biedzie? Postawy dążące do wyraźnego podziału na swoich i obcych można zaobserwować wyraźnie wtedy, gdy pogarsza się sytuacja gospodarcza, gdy zwiększa się liczba bezrobotnych, pogłębia pauperyzacja społeczeństwa. Frustrację zwykłych ludzi wykorzystują wówczas populści i nacjonaliści, znajdując oparcie w ksenofobii i zaściankowości (zawsze wtedy najłatwiej winą obarczyć obcych — imigrantów, azylantów, ludzi o odmiennym wyglądzie, kolorze skóry, o odmiennej kulturze, czasem też kogoś, kto posiada wyższy status materialny bądź społeczny). Skrajnym przykładem takiej sytuacji było w Niemczech dojście Hitlera do władzy w 1933 r. po wielkim kryzysie. Najsmutniejsze jest to, że w historii zawsze znalazł się jakiś demagog, który pod wieloma pięknymi hasłami walki o wolność, troski o dobro społeczne budził przekonanie wśród mas, że jest w posiadaniu całej prawdy.

Im bardziej stabilna gospodarka i system polityczny, tym większa skłonność ogółu społeczeństwa do życzliwego przyjmowania „innych”, tym większa łatwość dzielenia wspólnych dóbr.

Postawom tolerancyjnym sprzyjają również częste kontakty z różnymi kulturami, poznawanie innych stylów życia, rozmaitych środowisk, krajów. Można wówczas odkryć, że inni nie są do nas wrogo nastawieni, można się od nich wielu rzeczy nauczyć, skorzystać z ich doświadczeń i przenieść je na własny grunt.

W krajach, gdzie od lat hołduje się zasadom wolnego rynku, gdzie ludzie często zmieniają miejsce pracy, a w ślad za tym miejsce zamieszkania, gdzie mogą swobodnie podróżować, można dostrzec wyższy stopień tolerancji dla odmienności.

Żaden naród nie jest obecnie wspólnotą jednoczącą wszystkich myślących tak samo, a probujących te same rzeczy. Wszelkie sondaże, badania opinii publicznej pokazują statystyczny, uogólniony obraz obywatela.

Spółczeństwa, nie tylko polskie, są tymczasem bardzo zróżnicowane. Stosunek do innych nacji zależy w dużej mierze od środowiska. W wielu grupach funkcjonują silne stereotypy (zwłaszcza w odniesieniu do narodów pozaeuropejskich). W Polsce trudne doświadczenia starszego pokolenia sprawiły, że osoby, które przeżyły wojnę, nie dowierzają Niemcom, Rosjanom, Ukraińcom. Młodzi, wykształceni, znający języki, są otwarci, chętni do podejmowania kontaktów w różnych obszarach.

Tolerancja to zdolność niepostrzegania drugiej osoby przez pryzmat innej narodowości, innego wyznania, innego miejsca zamieszkania. Łączy się z zainteresowaniem odmiennością. Brak ciekawości, zniecierpliwienie, obojętność, niezaangażowanie to objawy nietolerancji.

Czy istnieje bezgraniczna tolerancja? Śmiem twierdzić, że jest to niemożliwe. Tolerancja jest ściśle związana z pojęciem wolności osobistej. Jej granice wyznaczają granice wolności, jakie każdy z nas określa sobie sam zgodnie z systemem, w jakim został wychowany. Każdy z nas posiada obszary, poza które nie wyobraża sobie, że można wykroczyć, w które nie życzy sobie niczyjej ingerencji, które rezerwuje dla siebie wyłącznie. Z tolerancją jest podobnie jak z wolnością słowa. „Mów co chcesz, dopóki mnie nie urazisz” — czy nie jest tak, że to drugi człowiek stanowi granicę?

Granice tolerancji mogą być różne. Zależą od epoki, kultury, a nawet poczucia smaku indywidualnego człowieka. Są również elastyczne: zmieniają się w miarę nabywania nowych doświadczeń, poznawania innych ludzi, pojawiania się nowych odkryć, nowych wynalazków.

Najtrudniejsze jest tolerowanie cudzego systemu wartości, jeśli bardzo różni się on od naszego własnego. Z systemem wartości czasem nie ma dyskusji, bo z wartościami łączą się emocje, których najczęściej nie można wyeliminować za pomocą najbardziej racjonalnych argumentów. Łatwiej myśleć o sobie jako o człowieku tolerancyjnym, kiedy ci inni są gdzieś dalej, gdy na co dzień nie musimy z nimi obcować, kiedy nie wchodzi nam w drogę. Trudniej być tolerancyjnym, jeśli czyjeś zachowanie dotyka nas osobiście.

Co najmocniej konstytuuje postawę tolerancji? Poczucie pewności co do przyjętego systemu wartości. Bardzo trudno jest zachować postawę tolerancyjną przy niskim poczuciu własnej wartości. Jeśli jest się zaś przekonany co do słuszności własnych poglądów, nie traktuje się innych jako zagrożenia czy konkurencji. Wysoki stopień akceptacji własnej osoby daje poczucie wewnętrznej wolności, sprawia ona, że rośnie również stopień odpowiedzialności za swoje postępowanie bez potrzeby odwoływania się do zewnętrznych autorytetów. Można wówczas spokojnie polemizować z kimś o odmiennych poglądach bez poczucia złości, krzywdy, agresji. Można być otwartym na krytykę. Jednak trudno znaleźć kogoś, kto chciałby być przekonywany do jakiejś prawdy na siłę. Upieranie się przy czynieniu ze swojej prawdy prawa obowiązującego wszystkich jest znamienne dla ludzi nietolerancyjnych.

Nietolerancja jest na ogół bardzo krzykliwa, agresywna, narzucająca. Bywa pełna nienawiści, złości i poniżania drugiej strony.

W przeciwieństwie do niej tolerancja to chęć podjęcia dialogu, to świadomość różnic, ale również chęć poszukiwania podobieństw i budowania na ich podstawie współpracy. Tolerancja to uznanie równości wobec prawa i respektowanie tej równości. Uważam, że postawa tolerancyjna wiąże się ściśle z postawą szacunku i życzliwości wobec drugiego człowieka.

To przyjęcie drugiej osoby takiej, jaka ona jest. A także podjęcie rozmowy z nią i chęć jej zrozumienia. Lecz żeby kogoś zrozumieć, trzeba chcieć i umieć go wysłuchać. Trzeba również być zdolnym do kompromisu i nie traktować go w kategoriach przegranej. Z postawą tolerancji związana jest też umiejętność wybaczenia.

Twierdzą jednak, że z tolerancją jest podobnie jak z życzliwością — obie wymagają wzajemności. Gdy tolerancję będzie okazywać tylko jedna strona, a druga reagować agresywnie, szykanować, poniżać, narzucać siłą swoje racje — porozumienie nie jest możliwe.

Rodzi się pytanie — czy istnieją wartości ogólnoludzkie, uniwersalne? Takie, w imię których moglibyśmy apelować o rozpowszechnianie postawy tolerancji na całym świecie? Czy w jednakowym stopniu we wszystkich kulturach ceni się życie, zdrowie? Czy można zaakceptować, czy chociażby tylko uszanować zwyczaje niektórych społeczeństw,

w których można drugiego człowieka ukamienować, pozbawić za karę ręki lub nogi, gdzie w imię tradycji przekazywanej z pokolenia na pokolenie można kogoś okaleczyć, skazać na cierpienie?

Tolerancja nie oznacza braku ingerencji, gdy w grę wchodzi czyjeś cierpienie.

Tolerancji nie można nauczyć, tak jak się uczy definicji, wzorów, regulek. Nauczyciel może jedynie podejmować próby kształtowania przyjaznego, życzliwego stosunku do innych. Oczywiście, wiedza o odmiennych kulturach może stanowić punkt wyjścia w edukacji o tolerancji, jednakże sama wiedza nie wystarczy. Powinna ona łączyć się z doświadczeniem, z przeżywaniem, bo z postawą łączą się emocje, a one nie zawsze korespondują z wiedzą. Stąd bardzo ważne wydaje się podejmowanie przez nauczyciela nie tylko dyskusji na kontrowersyjne tematy, ale organizowanie rozmaitych gier dydaktycznych, dzięki którym najłatwiej osiągnąć cel, jakim jest zmiana postaw uczniów.

TOLERANCJA

— CECHA PRAWDZIWEJ DEMOKRACJI

Z jednej strony przemoc i bezprawie, z drugiej walka o prawa człowieka. Jak i gdzie wyznaczyć granicę? Czy przyjęcie roli obserwatora lub postawy, jaką reprezentował profesor Sonnebruch w „Niemcach” Leona Kruczkowskiego jest złe? Być może po tej lekcji łatwiej będzie można odpowiedzieć na pytania związane z określaniem granic tolerancji.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: godzina wychowawcza, język polski, wiedza o społeczeństwie

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć wyjaśnić, na czym polega tolerancja,
- znać terminy wiążące się z pojęciem tolerancji,
- potrafić wytłumaczyć, dlaczego zasada tolerancji jest jedną z najważniejszych zasad ustroju demokratycznego,
- wymienić problemy współczesnego świata, które wiążą się ze zjawiskiem nietolerancji,
- wskazać sytuacje, podczas których określone zachowanie ludzi nie jest podyktowane brakiem tolerancji.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Czym jest tolerancja*
nr 2: *Terminy znaczeniowo powiązane ze słowem „tolerancja”*
nr 3: *Sytuacje do rozpatrzenia*
nr 4: *Katalog praw człowieka*
nr 5: *Minisondaż*

Środki dydaktyczne: słownik wyrazów obcych, aktualne artykuły z prasy na temat zagadnień związanych z tolerancją (np. sprawa Jedwabnego, związki małżeńskie homoseksualistów, stosunek do ludzi starych, osób niepełnosprawnych itp.)

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Rozpocznij lekcję od burzy mózgów — poproś uczniów, aby podali jak najwięcej słów, które kojarzą im się z terminem „tolerancja”. Zapisz te

skojarzenia na tablicy. Następnie rozdaj *materiał pomocniczy nr 1* i poproś, by uczniowie, po dokładnym zapoznaniu się z tekstem, spróbowali własnymi słowami zdefiniować pojęcie „tolerancji”.

Rozwinięcie

2. Teraz rozdaj *materiał pomocniczy nr 2* i poleć wykonanie ćwiczenia. Uczniowie mogą porozmawiać chwilę w parach o tym, jak rozumieją wymienione terminy. Przedyskutuj z uczniami ich odpowiedzi. Niektóre występujące w ćwiczeniu terminy uczniowie będą musieli wyjaśnić za pomocą *Słownika wyrazów obcych*.
3. Przypomnij uczniom, że z pojęciem tolerancji zetknęli się już wcześniej na lekcjach historii. Wiele o niej mówiono w okresie starć na tle religijnym, wznieconych przez reformację. Jej najbardziej zagorzałym obrońcą, nazwanym nawet „ojcem tolerancji”, był angielski filozof z XVII wieku — John Locke, który powiedział: „Ci, którzy są nietolerancyjni, nie będą tolerowani”.
4. Rozdaj teraz *materiał pomocniczy nr 3*. Niech uczniowie w grupach zastanowią się nad wymienionymi w nim sytuacjami; stanowiska grup zaprezentują ich przedstawiciele. Poproś uczniów, aby podali przykłady innych sytuacji, w których być może sami zetknęli się ze zjawiskiem braku tolerancji. Zwróć uwagę, że czasami czyjeś postępowanie, które my odbieramy jako nietolerancyjne, może być podyktowane obawą o nasze zdrowie i życie.
5. Poproś uczniów o krótkie przedstawienie treści wyszukanych przez nich artykułów prasowych, przedstawiających przykłady nietolerancji. Zainicjuj krótką dyskusję nad tolerancją jako jedną z podstawowych zasad cechujących demokrację.
6. Następnie rozdaj *materiał pomocniczy nr 4*. Podziel uczniów na grupy. Każda wylosuje dwa prawa z katalogu praw człowieka i przedstawi ich treść w formie plakatu. Podczas prezentacji plakatów uczniowie mają również odpowiedzieć, w jaki sposób te prawa wiążą się z zasadą tolerancji.

Zakończenie

7. Podsumowując lekcję, możesz przytoczyć słowa Woltera: „Nie zgadzam się z twoimi poglądami, ale do końca życia będę walczył, abyś miał prawo je głosić”. Zapytaj uczniów, jak rozumieją te słowa.
8. Poleć, aby w domu zastanowili się nad tym, które z zachowań innych osób są w stanie tolerować, a które stanowczo wzbudzają u nich uczucia negatywne. Poproś, aby jako pracę domową przeprowadzili wśród znajomych, rówieśników, sąsiadów i ewentualnie rodziny sondaż, którego celem będzie zbadanie poziomu tolerancji w ich środowisku (*materiał pomocniczy nr 5*).

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Czym jest tolerancja**

Różne spory filozoficzne, prawne i religijne poprzedzające Rewolucję Francuską, a następnie jej zwycięstwo w 1789 roku oraz proklamacja Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela doprowadziły do uzupełnienia prawa do wyznania religijnego prawami do posiadania i głoszenia własnych poglądów. W ten sposób początkowe znaczenie łacińskiego słowa *tolerantia* (jako zgody panującej władzy na praktykowanie innej niż oficjalnie uznana religii) przetransformowało się w trwałą do dziś dyskusję nad podstawowymi uprawnieniami i obowiązkami człowieka.

Współcześnie przez tolerancję rozumiemy wyrozumiałość dla cudzych poglądów, upodobań, wierzeń czy postępowania, nawet jeśli różnią się od naszych i jeśli ich nie aprobujemy, z jednoczesnym nie przeciwstawieniem się im. Zagadnienie tolerancji wiąże się z wieloma kwestiami życia społeczno-politycznego, np. z antagonizmem klasowym i narodowościowym, rasizmem, kolonializmem, fanatyzmem religijnym, a także z problemami dotyczącymi życia jednostek, np. z prawem do własnego zdania i wolności sumienia, swobodą życia seksualnego.

Idea tolerancji jest jedną z naczelnych zasad obowiązujących w społeczeństwie demokratycznym i powinna stanowić nie tylko podstawę praktyk prawnych, ale i fundament naszego funkcjonowania społecznego.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Terminy znaczeniowo powiązane ze słowem „tolerancja”**

Podkreśl terminy, które wiążesz ze znaczeniem słowa „tolerancja”

autokratyzm, otwartość, przymus, dezaprobata, życzliwość, despotyzm, pobłażliwość, nieingerencja, aprobata, akceptacja, liberalizm, pluralizm, relatywizm, przemoc, wyrozumiałość, ksenofobia, dobrowolność, potępienie, ingerencja, fanatyzm

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3**Sytuacje do rozpatrzenia**

Zastanów się nad tym, co kierowało osobami, które brały udział w przedstawionych sytuacjach. Brak tolerancji czy też inne względy? Jakież?

1. Na pierwszej w nowym roku szkolnym godzinie wychowawczej wychowawczyni Pawła nakazała mu, aby poszedł do fryzjera i obciął dredy.
2. Pani na lekcji wychowania fizycznego kategorycznie zażądała, aby Jola wyjęła z uszu kolczyki.
3. Rada pedagogiczna pewnego liceum skreśliła z listy uczniów ucznia trzeciej klasy, który pił alkohol w szkole.
4. Na lekcji religii ksiądz postawił Jurkowi ocenę niedostateczną, ponieważ chłopiec stwierdził, że nie jest dostatecznie przekonany o istnieniu Boga.
5. Kiedy w pewnej firmie dowiedziano się, że pani X jest świadkiem Jehowy, wręczono jej wypowiedzenie z pracy.
6. Po meczu piłki nożnej kibice Legii pobili fanów Widzewa, ponieważ ich drużyna przegrała.

7. Klasa 2b przeżywa Izę kujonem, jawnie okazuje jej niechęć, ponieważ Iza nie chce chodzić na wagary i nie daje odpisywać zadań domowych.
8. Matka Piotrka zabroniła mu słuchania głośnej muzyki w domu.
9. Gandhi (polityczny przywódca Hindusów w ich walce o niezależność) nie został w swoim czasie przyjęty przez wysokie osobistości w Anglii z powodu niewłaściwego stroju.
10. Jesienią 1994 r., kiedy w Indiach rozszalała się epidemia dżumy, niemal wszystkie kraje świata zamknęły swoje granice dla przybyszów z tego państwa.
11. 12 marca 2003 r. dokonano śmiertelnego zamachu na premiera Serbii Zorana Djindjića.
12. W marcu 2003 r. linie lotnicze Cathway Pacific nakazały personelowi, by nie odprawiał pasażerów wykazujących symptomy tajemniczej choroby, w wyniku której zmarło kilkanaście osób, a kierował wszystkich podejrzanych na badania lekarskie.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4

Katalog praw człowieka

1. Prawo do życia
2. Wolność osobista
3. Zakaz tortur
4. Nietykalność osobista
5. Prawo do sądu
6. Prawo do osobowości prawnej
7. Prawo do prywatności
8. Ochrona rodziny
9. Wolność sumienia i wyznania
10. Wolność słowa
11. Wolność zgromadzeń i stowarzyszeń
12. Prawo do udziału w rządzeniu
13. Prawo własności
14. Prawo azylu
15. Prawo do obywatelstwa
16. Prawo do pracy
17. Prawo do odpowiednich warunków pracy
18. Prawo do zabezpieczenia odpowiedniego poziomu życia
19. Prawo do zabezpieczenia socjalnego
20. Prawo rodziny do ochrony i opieki
21. Prawo do odpowiedniego poziomu życia
22. Prawo do ochrony zdrowia
23. Prawo do nauki
24. Prawo do udziału w życiu kulturalnym

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 5

Minisondaż

Skontaktuj się z co najmniej 10 osobami z twojego najbliższego środowiska i poproś, aby odpowiedziały na zadane pytania TAK lub NIE. Zaznacz wyniki sondażu w odpowiedniej rubryce.

1. Czy w referendum przeprowadzonym w twojej miejscowości poparłbyś ideę utworzenia ośrodka dla bezdomnych?

osoba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAK										
NIE										

2. Czy według ciebie osoby posiadające inną niż polska narodowość mogą zajmować wysokie stanowiska państwowe?

osoba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAK										
NIE										

3. Skoro ponad 90% społeczeństwa polskiego deklaruje się jako katolicy, to czy nie słuszne byłoby zagwarantowanie im w Konstytucji RP szerokich praw?

osoba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAK										
NIE										

4. Czy ludzie, których wybierasz na przyjaciół mają z reguły takie same poglądy jak ty?

osoba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAK										
NIE										

5. Czy uważasz, że wybitni ludzie o ponad przeciętnej inteligencji, zasługują na szacunek i uznanie większe niż inni?

osoba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAK										
NIE										

6. Uważam, że Polacy są narodem lepszym niż jakikolwiek inny.

osoba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAK										
NIE										

G

RANICE TOLERANCJI

Ustrój demokratyczny zakłada pluralizm — wielość światopoglądów, wyznań, partii — jednym słowem „tolerancję”. Każdy może demonstrować swoje racje i przekonywać innych do nich. Demokracja to znaczy „rządy ludu” — czy rzeczywiście „rządzić” mogą wszyscy, czy większość, czy też nieliczni wybrani? Czy „lud” powinna uosabiać pojedyncza jednostka, czy też zgromadzenie złożone z małej liczby reprezentantów? Jak duży ma być zasięg władzy demokratycznej — czy ma się ograniczać tylko do sfery polityki? Jeśli zgadzamy się, że państwo nie powinno ingerować w kwestię naszego stylu życia, to w jakim stopniu możemy uznać, że państwo ma prawo do ingerowania w prywatną sferę jednostek w celu zapewnienia bezpieczeństwa publicznego?

Lekcja jest kontynuacją lekcji „Tolerancja — cecha prawdziwej demokracji” (s. 250).

Poziom kształcenia:	gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna
Przedmiot:	godzina wychowawcza, język polski, wiedza o społeczeństwie
Cele lekcji:	Po zajęciach uczniowie powinni: <ul style="list-style-type: none"> • nie wiązać tolerancji z pobłażliwością i przymykaniem oczu na zło, • dostrzec granice, poza którymi tolerancja przemienia się w obojętność, • zrozumieć różnicę pomiędzy tolerancją a przyzwoleniem na zło.
Materiały pomocnicze:	nr 1: <i>W królestwie Tolerancji</i> nr 2: <i>Rozumna tolerancja</i>
Środki dydaktyczne:	wybrane aktualne artykuły z prasy (dotyczące przemocy, agresji, nietolerancji)
Czas trwania lekcji:	45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Rozpoczęcie

1. Zaczynaj lekcję od analizy sondażu przeprowadzonego w ramach pracy domowej zadanej na poprzedniej lekcji. W tym celu wyznacz grupy, w których uczniowie przekażą sobie wyniki, skonfrontują je i omówią. Po 15 minutach poproś przedstawicieli grup o zaprezentowanie przemyśleń zespołów na temat akceptacji w naszym społeczeństwie ludzi, którzy swoim zachowaniem czy postawą odbiegają od przyjętych norm, lub też ludzi należących do innych nacji, ludzi chorych.
2. Zapytaj uczniów, czy może sami byli kiedyś w takiej sytuacji, gdy czuli się wyobcowani, kiedy potraktowano ich jako „innych”, kiedy ktoś ich nie zaakceptował. Może znajdą się osoby, które zechcą opowiedzieć o tym, jak się wtedy czuli, czy ktoś im pomógł, i w jaki sposób?

Rozwinięcie

3. Rozdaj aktualne artykuły dotyczące przemocy, przedstawiające akty terroru, gwałtu i bezprawia. Kiedy uczniowie przeczytają je, zapytaj, jak wiążą się one z problemem tolerancji.
4. Poproś, aby uczniowie zapoznali się z tekstem historyjki „W królestwie Tolerancji” i tak, jak z każdej bajki, spróbowali wyciągnąć z niej morał. Dopiero teraz zapisz na tablicy temat lekcji wraz z jej mottem.
5. Podziel klasę na grupy, które utworzą rady ministrów w królestwie Tolerancji. Ich zadaniem będzie opracowanie minikodeksów praw i wolności dla obywateli tego państwa. Poproś, aby grupy zastanowiły się także nad uzasadnieniem każdego przepisu, jaki chcą wprowadzić. Następnym etapem będzie zaprezentowanie przez przedstawicieli poszczególnych zespołów wypracowanych kodeksów wraz z argumentacją, wyjaśniającą konieczność wprowadzenia proponowanego zapisu.

Zakończenie

6. Kończąc lekcję, poproś uczniów o przeczytanie *materiału pomocniczego nr 2*. Niech po zakończeniu lektury zastanowią się nad sytuacjami, w których świadoma swych granic tolerancja nie powinna się zaważać nawet przed użyciem siły. Mogą w grupach zredagować krótkie opisy takich sytuacji, w których nie można braku interwencji nazwać tolerancją. Zadaniem domowym może być polecenie zastanowienia się nad tym, jakie postawy u naszych współczesnych budzą największy niepokój.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**W królestwie Tolerancji**

Dziedzicząc tron po swoim ojcu Jarosławie Straszliwym, Henryk Pobłaźliwy postanowił ulżyć doli swoich poddanych w Despotanii. Jako że był wielce wyrozumiałym władcą, a przy tym dobrotliwym człowiekiem, ograniczył swoje rządy do sprawowania oficjalnych funkcji — brania udziału w państwowych uroczystościach oraz reprezentowania królestwa na zewnątrz. Nazwa kraju została oficjalnie zmieniona na Tolerancję. Obywatele poza płaceniem podatków nie mieli żadnych innych obowiązków. Mogli czynić dosłownie wszystko co chcieli. Nikogo nie zmuszano do niczego, co byłoby wbrew jego woli. Nikt nie musiał chodzić do szkoły ani też służyć w armii. Każdy mógł wyznawać dowolnie wybraną przez siebie wiarę, mówić, co mu „ślina na język przyniosła”. Można było czesać się w najbardziej wymyślne fryzury, ubierać się w to, w czym było wygodnie, bądź nie ubierać się wcale (w końcu średnia temperatur rocznych w Tolerancji wynosiła 20 stopni Celsjusza). Słowem, wszyscy robili to, co najbardziej lubili. Początkowo radość poddanych była ogromna. Pobłaźliwy sądził, że znosząc wszelkie przymusy i ograniczenia, uczyni swoje państwo krajem ludzi szczęśliwych. Zdumiał się i srodze poczuł zawiedzionym, kiedy po krótkim czasie do jego pałacu zaczęły napływać informacje o zupełnym bezhołowniu i kompletnej anarchii. Na ulicach stolicy Tolerancji pojawiły się bandy zarośniętych i półnagich dzikusów niszczących wszystko dokoła. Szkoły zaczęły świecić pustkami, a sędziowie nie mogli się uporać ze stosem napływających spraw o zniesławienie — nie było zresztą podstaw, aby kogokolwiek o cokolwiek zaskarżyć. Na domiar złego sąsiednie państwo zagroziło wkroczeniem wojsk na przygraniczne tereny.

— Coś z tym trzeba będzie zrobić — pomyślał strapiiony Pobłaźliwy i w trybie natychmiastowym zwołał nadzwyczajne posiedzenie Rady Ministrów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Rozumna tolerancja**

Mówiąc o tolerancji nie można jej rozumieć jako nieograniczonego zezwolenia na wszystko, co się wokół nas dzieje. Byłoby to w istocie nie przeciwstawianie się różnym przejawom zła i mogłoby prowadzić do anarchii. Nie można bowiem dać się ponieść fanatyzmowi tolerancji, który jest nie mniej niebezpieczny jak fanatyzm nietolerancji. Tolerancję należy oceniać dodatnio lub ujemnie, zależnie od wartości jakim służy. Kryterium stanowią oczywiście wartości zawarte w odpowiednich dokumentach międzynarodowych na czele z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 r. Właściwie pojmowana tolerancja powinna bronić praw jednostki, a nie stanowić alibi dla działań niegodnych i niemoralnych. Należy pamiętać, by źle tłumaczona zasada sprawiedliwości nie stała się czasem zasłoną dla zawiści, a prawdomówność okazją dla sadyzmu. Nie można przyjąć dewizy: „Jestem tolerancyjny — zatem rób co chcesz, nawet ze szkodą dla siebie i innych”.

P RZECIWKO STEREOTY POM I UPRZEDZENIOM

Stereotypy ułatwiają nam życie, czasem nawet potrafią ostrzec przed niebezpieczeństwem. Ale mogą też zawęzić naszą rzeczywistość, zniekształcić nasz sposób widzenia świata. Są wtedy doskonałą pożywką dla postaw nietolerancyjnych, pełnych agresji i nienawiści do wszelkiej inności. Podczas tej lekcji uczniowie dzięki kilku wspólnie wykonanym ćwiczeniom będą mieli okazję do zweryfikowania swoich sposobów spostrzegania i oceniania innych.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Przedmiot: godzina wychowawcza, wiedza o społeczeństwie

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć wyjaśnić pojęcia „stereotyp” i „uprzedzenie”,
- zrozumieć, jak funkcjonują stereotypy i uprzedzenia,
- mieć świadomość, że nie należy wydawać pochopnych sądów o innych.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Dopisz zakończenie*
nr 2: *Jaki kto jest*
nr 3: *Odpowiedz na pytania*
nr 4: *Napisz historyjkę*

Środki dydaktyczne: kartki papieru formatu A4

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Podziel klasę na grupy. Zaproponuj pierwsze ćwiczenie: „Test niezwykłych zastosowań”. Każdej z grup przydziel jeden przedmiot codziennego użytku, dla którego grupa ma znaleźć jak najwięcej nietypowych zastosowań. Mogą to być na przykład: szklanka, guzik, spinacz, gazeta, talerz, młotek. Oczywiście czas na wymyślanie niezwykłych zastosowań tych przedmiotów powinien być ograniczony, np. do 15 minut.
2. Po odczytaniu wyników pracy każdej grupy zadaj pytania:
 - Czy na co dzień przychodzi nam do głowy, że te przedmioty mogą być używane w taki sposób?
 - Dlaczego zwykle posługujemy się nimi w określony sposób?
 - W jakich sytuacjach odchodzimy od ich standardowego zastosowania?

3. Teraz zaprezentuj uczniom drugie ćwiczenie, które polega na dopowiedzeniu zakończeń przedstawionych sytuacji (*materiał pomocniczy nr 1*). Każdy z epizodów może mieć zupełnie niespodziewane zakończenie. Postaraj się mieć w zanadrzu wymyślone przez siebie zakończenia, które zaskoczą uczniów. Ludzie nie zawsze zachowują się tak, jak się tego spodziewamy. Nasze gromadzone przez życie doświadczenia często narzucają nam sposób widzenia świata, ale zdarza się, że on się nie sprawdza.

Rozwinięcie

4. Poproś uczniów, aby zajrzeli do *materiału pomocniczego nr 2* i wykonali polecenie, przypisując wymienionym grupom osób określone cechy. Gdy wykonają to zadanie, niech kilku uczniów odczyta wyniki tego przyporządkowania. Poproś o uzasadnienie ich opinii. Czy znają osobiście kogoś, kto należy do którejś z wymienionych grup? Czy może swoje przekonanie oparli o czyjeś wypowiedzi lub informacje z mediów? Powiedz, że to ćwiczenie oraz następne będą służyły wyjaśnieniu mechanizmu powstawania stereotypów — uproszczonych obrazów rzeczywistości.
5. Teraz poproś uczniów, aby przeczytali *materiał pomocniczy nr 3* i odpowiedzieli na pytania. Porozmawiaj z uczniami o wpływie mediów, reklam, literatury, podręczników szkolnych, opowiadanych dowcipów na sposób postrzegania rzeczywistości.
6. Następnie podziel uczniów na 6 zespołów i poproś o wykonanie ćwiczenia z *materiału pomocniczego nr 4*. Może się zdarzyć, że w każdej historii Polak będzie przedstawiony pozytywnie, drugi jej bohater będzie zaś posiadał same cechy negatywne. Zapytaj uczniów, dlaczego tak się stało? Co utwierdza ich w takim postrzeganiu innych narodowości?

Zakończenie

7. Teraz odczytaj uczniom *materiał pomocniczy nr 2* ze scenariusza „Stereotypy i uprzedzenia społeczne”. Zaproponuj, aby każdy indywidualnie napisał w ciągu 15 minut refleksję, jakie nasunęła mu ta lekcja. Zbierz kartki i zadaj pracę domową: „Napisz, w jaki sposób zmieniło się twoje widzenie innych dzięki lekcji dotyczącej stereotypów i uprzedzeń. Odwołaj się do przykładów, które wyjaśnią, w jakich sytuacjach stereotypy służą człowiekowi pomocą, a w jakich zdecydowanie przeszkadzają”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Dopisz zakończenie

Oto sytuacje, w jakich może się znaleźć każdy z nas. Zastanów się i spróbuj przewidzieć dalsze zachowanie występujących w nich osób:

- a) Zatłoczony tramwaj. Na przystanku wsiada kobieta w podeszłym wieku. Chłopak ustępuje jej miejsca
- b) Przed sklepem spożywczym stoi grupka pijących piwo mężczyzn (z wyglądu można zaliczyć ich do tzw. marginesu). Ze sklepu wychodzi kobieta, w obu rękach trzyma wyładowane zakupami foliowe torby. Nagle jedna z toreb pęka, zakupy sypią się na chodnik

- c) Obok przystanku autobusowego stoi i płacze mały ośmioletni chłopiec. Starsza pani nachyla się nad nim i pyta, co się stało
- d) Przy stoliku w eleganckiej restauracji siedzi bardzo skromnie ubrany mężczyzna. Podchodzi do niego kelner
- e) Dyrektor personalny w prestiżowej firmie prowadzi rozmowę kwalifikacyjną z kandydatami na stanowisko asystenta dyrektora naczelnego. Kolejnym kandydatem jest chłopak o wyglądzie dwudziestolatka
- f) W gronie znajomych jedna z osób opowiada o swoich problemach. Wszyscy słuchają jej z zainteresowaniem. Nagle para siedząca naprzeciw opowiadającej wybuchają śmiechem
- g) Do drzwi mieszkania pewnej staruszki dzwoni dzwonek. Kobieta otwiera drzwi, za którymi stoi policjant

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Jaki kto jest

Przypisz danym grupom określone właściwości:

Grupy osób	Właściwości tych grup
1. Ludzie o wąskich ustach	A. Są strasznie skąpi.
2. Ludzie o wysokim czole	B. Mają skłonności do flirtowania i romansów.
3. Rudowłosi	C. Są bardziej roztargnieni niż inni.
4. Aktorzy, aktorki i modelki	D. To chłodni, utrzymujący rezerwę flegmatycy.
5. Niemcy	E. Kradną, gdy tylko nadarzy się okazja.
6. Szkoci	F. Są chytry i wredni.
7. Anglicy	G. Są bardziej inteligentni od innych.
8. Cyganie	H. Mają kłopoty ze swoim intelektem.
9. Blondynki	I. Są zwolennikami porządku i karność, dbają o czystość.
10. Naukowcy	J. Są bardziej mściwi i złośliwi niż inni.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Odpowiedz na pytania

- Znasz z pewnością pozycje z polskiej literatury beletrystycznej oraz polskiej kinematografii, które przedstawiają obraz II wojny światowej. Czy na ich podstawie mógłbyś powiedzieć, jak ukazani są w nich Niemcy?
- Czytujesz, bądź miałeś/miałaś w ręku, popularne kolorowe pisma młodzieżowe. Jak według autorów zamieszczonych tam tekstów powinny zachowywać się młode dziewczyny? Czym się interesują? Co zajmuje ich czas?
- Słyszałeś zapewne wiele różnych dowcipów na temat policjantów, blondynek, Szkotów, Rosjan i innych grup społecznych bądź narodowościowych. Jak te osoby są przedstawiane w dowcipach?
- Oglądasz w telewizji i prasie wiele reklam. Jeśli im wierzyć, to:
 - Czym interesują się kobiety, a czym mężczyźni? Czym młodzież, a czym starsi?
 - Jak wyglądają ludzie, którzy palą papierosy?

- W jaki sposób picie piwa pomaga w różnych sytuacjach życiowych?
5. Przypomnij sobie swoje podręczniki z pierwszej klasy szkoły podstawowej. Czym według ich autorów zajmuje się w domu mama, a czym tata?

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4

Napisz historyjkę

Napisz historyjkę (10 zdań) o Polaku i:

gr. I — Cyganie

gr. II — Ukraińcu

gr. III — Żydzie

gr. IV — Niemcu

gr. V — Rumunie

gr. VI — Murzynie

Pisząc, użyj 10 przymiotników, wybranych spośród podanych:

mądry, głupi, sprytny, cwany, chciwy, biedny, leniwy, pracowity, przedsiębiorczy, brudny, śmierdzący, pijany, chytry, obłudny, okrutny, inteligentny, poczciwy, bezwzględny.

S

TEREOTYPY I UPRZEDZENIA SPOŁECZNE

Z jednej strony stereotypy są nam potrzebne, ponieważ pomagają nam poruszać się w świecie. Warto jednak uzmysłowić uczniom, że nie zawsze stereotypy korzystnie wpływają na sposób postrzegania przez nas innych.

Poziom kształcenia: szkoła podstawowa

Przedmiot: godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć wyjaśnić pojęcia: stereotyp, uprzedzenie,
- rozumieć mechanizm powstawania i funkcjonowania stereotypów społecznych,
- umieć ocenić skutki posługiwania się stereotypami w życiu indywidualnym i grupowym,
- mieć świadomość, że każdy człowiek kieruje się stereotypami.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Zdania do uzupełnienia*
nr 2: *Czym są stereotypy i skąd się biorą uprzedzenia?*

Środki dydaktyczne: duże arkusze papieru, markery

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Rozdaj uczniom *materiał pomocniczy nr 1*. Poproś, aby nie zastanawiając się zbyt długo dokończyli zapisane w nim zdania. Gdy uczniowie będą już gotowi, zapisz wszystkie wypowiedzi na tablicy. Zapytaj uczniów, skąd wiedzą, że tacy są przedstawiciele poszczególnych grup przedstawionych w ćwiczeniu. Czy znają osobiście kogoś z danej grupy? Czy wypisane cechy mogą charakteryzować wszystkie bez wyjątku osoby należące do wymienionych grup? Czym uczniowie kierowali się wykonując polecenie w tym ćwiczeniu? Wyjaśnij teraz, co oznacza termin *stereotyp*.

Rozwinięcie

2. Rozdaj teraz uczniom *materiał pomocniczy nr 2* z wyjaśnieniem terminów *stereotyp* i *uprzedzenie*. Poleć, aby każdy indywidualnie przeczytał go i zastanowił się nad tym, jaka jest różnica między stereotypem a uprzedzeniem. Zaproś uczniów do krótkiej dyskusji o tym, w jakich sytuacjach

znajomość stereotypu może nam pomóc, a w jakich przeszkadza, do czego prowadzi uprzedzenia. Poproś, aby zastanowili się również nad źródłami stereotypów i uprzedzeń.

3. Podziel uczniów na 4 zespoły, rozdaj duże arkusze papieru i markery.

Zadaj pytania:

- *Jakie instytucje, waszym zdaniem, powinny zadbać o zwalczanie stereotypów społecznych?*
- *Jakiego typu byłoby to działanie i do kogo skierowane?*

Na dyskusję w zespołach przeznacz 10 minut. Poproś, by grupy wybrały po jednej osobie, która zapisze rezultat rozmów. Następnie reprezentanci zespołów zrelacjonują przebieg dyskusji.

4. Zapytaj uczniów, co każdy z nich może zrobić indywidualnie, aby przeciwdziałać uprzedzeniom?

Zakończenie

5. Poproś uczniów, aby w ramach pracy domowej w grupach przygotowali scenariusz krótkiego programu telewizyjnego o negatywnych skutkach kierowania się uprzedzeniami i stereotypami. Mogą również nakręcić krótkie filmy wideo lub nagrać audycje radiowe.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Zdania do uzupełnienia

Amerikanin jest (jaki?)

Europejczyk jest (jaki?)

Chrześcijanin jest (jaki?)

Muzułmanin jest (jaki?)

Żyd jest (jaki?)

Ukrainiec jest (jaki?)

Niemiec jest (jaki?)

Cygan jest (jaki?)

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Czym są stereotypy i skąd się biorą uprzedzenia?

Stereotyp (z greckiego *stereós* — stanowiący bryłę, stężały + *typos* — odbicie, obraz) — funkcjonujący w świadomości społeczeństwa uproszczony, skrótowy i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości, odnoszący się do grup społecznych, osób, sytuacji, instytucji, utrwalony wielokrotnym powtarzaniem. Pojęcie to wprowadził do socjologii W. Lippmann. Według niego stereotyp to cząstkowy, jednostkowy i przede wszystkim schematyczny obraz, który powstaje w umyśle człowieka, odnoszący się do jakiegoś faktu lub zjawiska społecznego. Stereotypy jako wytwory kulturowe zostają jednostce narzucone i z góry podsuwają mu sposób widzenia określonych faktów i zjawisk społecznych.

W niektórych sytuacjach myślenie stereotypowe jest potrzebne lub wręcz konieczne. Kiedy musimy podjąć szybką decyzję w obliczu niebezpieczeństwa, skrótowe i uproszczone myślenie może nam uratować życie. Jeśli na przykład nagle koło szkoły zobaczylibyśmy lwa, najprawdopodobniej posłużylibyśmy się stereotypem lwa jako zwierzęcia niebezpiecznego i po prostu uciekli. Natomiast próba myślenia poza stereotypami mogłaby okazać się tragiczna w skutkach.

Jednakże stosowanie schematycznego, jednostronnego obrazu i budowanie na jego podstawie opinii, jeszcze przed poznaniem samego obiektu, w odniesieniu do oceny osób lub grup społecznych daje zwykle niepożądany efekt w postaci uprzedzenia. Uprzedzenia są podstawą wielu negatywnych zjawisk, takich jak nietolerancja, ksenofobia, rasizm i dyskryminacja.

Najczęściej stereotypy budowane są w odniesieniu do grup etnicznych (np. stereotyp pracowitych Niemców, spokojnych Anglików), zawodowych (np. mądrego profesora, zorganizowanego menadżera), klasowego (np. stereotyp ciemnego chłopca, miękkiego inteligenta) lub związanych z określoną płcią (np. stereotyp delikatnej kobiety).

Stereotyp powstaje w rezultacie bezrefleksyjnego przyjmowania opinii rozpowszechnionych w danym środowisku; ponieważ przekazywane treści są zawsze zabarwione ocenami i emocjami, powoduje to, że stereotyp jest przekaźnikiem zarówno społecznych sympatii i aprobaty, jak i uprzedzeń, dezaprobaty lub antypatii. Stereotyp najczęściej przyswajany jest w dzieciństwie, dlatego jest bardzo trwały i odporny na zmianę nawet rzeczowej argumentacji oraz sprzecznych z nim doświadczeń.

Stereotyp pełni ważną funkcję w praktyce politycznej, pozwala bowiem na dokonanie podziału: „my” — „oni”. To kształtuje poczucie identyfikacji politycznej powstałej w wyniku funkcjonowania opozycji grupy własnej („my”) i grupy obcej („oni”). Również w propagandzie stosowane są stereotypy, zamazujące rzeczywistość poprzez stosowanie etykiet i schematów, np. Unia Wolności określa się w prasie jako partia wolności.

Opracowano na podstawie: *Słownik Encyklopedyczny — Edukacja Obywatelska*, R. Smolki, M. Smolki, E. H. Stadtmüller, Wydawnictwa Europa, Wrocław 1999.

ROLA DOWCIPÓW W UTRWALANIU STEREOTYPOW

Opowiadając dowcipy o innych narodowościach, często nie zdajemy sobie sprawy, że tworzą one w naszej świadomości pewien zafalszowany obraz cech narodowych. Zdarza się też, że dowcipy obrażają uczucia przedstawicieli innych nacji. Takie dowcipy powtarzają dzieci i młodzież, nie uświadamiając sobie, że często na ich podstawie kształtują określone opinie na temat innych ludzi. Zdarza się, że dowcipy obrażające godność człowieka są nie tylko głupie i bezmyślne, ale wręcz okrutne, np. seria dowcipów o cierpieniach Żydów w czasie wojny. Powtarzanie ich, wspólny śmiech i drwiny tępią wrażliwość, sprawiają, że coś, co dla innych jest związane z cierpieniem, bólem, często osobistą tragedią, wydaje się zwyczajną, banalną wręcz sprawą.

Poziom kształcenia:	gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna
Przedmiot:	filozofia, etyka, język polski, lekcja wychowawcza
Cele lekcji:	Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni: <ul style="list-style-type: none"> • zrozumieć rolę śmiechu w życiu człowieka, • znać poglądy filozofów na temat śmiechu, • zastanowić się nad negatywnymi skutkami wyśmiewania się z innych, • umieć wyjaśnić terminy <i>stereotyp</i> i <i>uprzedzenie</i>, • umieć zająć stanowisko krytyczne w stosunku do tego, co mówią inni.
Materiały pomocnicze:	nr 1: <i>Fragmenty wykładu Leszka Kołakowskiego</i> nr 2: <i>Polish jokes</i>
Środki dydaktyczne:	4 duże arkusze papieru, 4 markery
Czas trwania lekcji:	45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Wyjaśnij uczniom temat i cele lekcji.
2. Poproś o wykonanie mapy skojarzeń do słowa „śmiech”.
3. Następnie zapytaj uczniów, jaką funkcję ich zdaniem, pełni śmiech w życiu człowieka. Zapisuj odpowiedzi uczniów w dwóch kolumnach na tablicy, od razu dzieląc je na funkcje pozytywne i negatywne.

Rozwinięcie

4. Rozdaj uczniom *materiał pomocniczy nr 1* i poleć, aby przeczytali fragment wykładu Leszka Kołakowskiego na temat śmiechu. Poinformuj uczniów, że są w nim omówione główne poglądy filozofów na temat śmiechu i refleksje autora. Poproś, aby uczniowie podczas lektury podkreślali te fragmenty tekstu, które mówią o funkcjach, jakie może pełnić śmiech.

5. Wspólnie uzupełnijcie zapis powstały na tablicy.
 6. Zapytaj uczniów, czy znają jakieś dowcipy o innych narodowościach i zaproponuj, aby kilka z nich opowiedzieli. Zróbcie razem listę narodowości, o których dowcipy najczęściej opowiada się w Polsce (Żydzi, Rosjanie, Niemcy, Cyganie, Szkoci). Podziel uczniów na 4 zespoły i poproś, aby zastanowili się wspólnie nad obrazem poszczególnych narodowości wyłaniającym się ze znanych im dowcipów. Rozdaj zespołom duże arkusze papieru i poleć, aby uczniowie wypisali cechy charakteru i osobowości, jakimi obdarzone są postacie pojawiające się w dowcipach.
 7. Następnie przeczytaj przykłady dowcipów o Polakach opowiedzianych przez Amerykanów, tzw. Polish jokes (*materiał pomocniczy nr 2*).
 8. Zapytaj uczniów, jakie uczucia towarzyszyły im przy słuchaniu dowcipów o nich.
 - *Kiedy słuchamy dowcipów wyśmiewających się z Polaków jest nam wesoło i przyjemnie?*
 - *Czy byłoby nam miło, gdybyśmy, będąc w międzynarodowym towarzystwie, mieli okazję wysłuchać kilku takich dowcipów?*
 - *Jak przedstawiani jesteśmy w amerykańskich dowcipach? Czy któryś z uczniów identyfikuje się z takim obrazem swojego rodaka?*
- Zakończenie**
9. Zapytaj uczniów, czy potrafią wyjaśnić terminy *stereotyp* i *uprzedzenie*. Spróbujcie wspólnie ustalić definicję tych terminów (możecie skorzystać z *materiału pomocniczego nr 2* zamieszczonego w scenariuszu „Stereotypy i uprzedzenia społeczne”).
 10. Kończąc lekcję zadaj uczniom pytanie: „Jaką funkcję, ich zdaniem, pełnią dowcipy, których bohaterami są rozmaite narodowości?”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Fragment wykładu Leszka Kołakowskiego

„Czym innym jest zdolność do śmiechu, czym innym poczucie humoru. Zdolność do śmiechu jest powszechną i wyróżniającą cechą człowieka, o czym już wiedzieli starożytni. Skoro śmiech jest zjawiskiem tak powszechnym, nie jest dziwne, że filozofowie, moralści i pisarze wiele różnych teorii na ten temat wyprodukowali. Najbardziej znane są rozważania Hobbesa, Schopenhauera, Freuda i Bergsona. Wszystkie mają wyjaśniać, jakiego rodzaju okoliczności czy przedmioty do śmiechu nas pobudzają, a niektóre ponadto, jaka jest funkcja psychologiczna czy filozoficzna śmiechu. Na każdą teorię, która wyjaśnia, na czym śmieszność polega, łatwo znaleźć dowolnie wiele przykładów, ale też zawsze się znajdują przykłady, których pod nią nie da się podciągnąć.

Czy śmiech jest niespodziewanym poczuciem własnej chwały, albo przewagi, zadowoleniem z niższości kogo innego (jak Hobbes twierdził, a w naszych czasach Adler)? Być może tak właśnie się śmiejemy, kiedy oglądamy filmy z Flipem i Flapem. Jest to śmiech dobrotliwy, nasycony sympatią do tych biedaków, którzy absolutnie nie potrafią przejść przez drzwi albo przenieść talerza bez powodowania katastrofy. W części tylko podobny jest śmiech sadystryczny, złośliwa, a czasem zbrodnicza uciecha z klęski albo z męczarni wroga. Czy można te dwa gatunki w jednym rodzaju pomieścić, skoro są tak różne emocjonalnie?

I co ma z tym wspólnego na przykład śmiech, jaki wywołuje u słuchacza tekst wypowiedziany w nieznanym mu języku, gdy nagle pojawia się słowo, które w jego własnym języku

brzmi obscenicznie? Schopenhauer utrzymuje, że śmiech jest reakcją wywołaną przez niezgodność między jakimś abstrakcyjnym pojęciem a konkretnymi obiektami, co pod to pojęcie podpadają, ale są bardzo od siebie różne.

W sławnej swojej rozprawie o śmiechu powiada Bergson, że śmiech jest intelektualną — nie zaś emocjonalną — reakcją na kontrast, jaki powstaje, gdy zachowanie ludzkie objawia cechy mechanizmu, który jest przeciwstawieniem ludzkiej celowej, żywej działalności. Tak bywa w komediach, kiedy bohater bezmyślnie powtarza jakiś schemat, nie licząc się z rzeczywistością i jej przemianami. Tak jest, gdy śmiech budzi ktoś, kto usiłując usiąść na krześle, łąduje na podłodze [...].

„[...] Humor i śmiech są, jak wiemy, możliwe w sytuacjach niebezpiecznych i opresywnych — bywa humor wśród żołnierzy na wojnie, w więzieniu, w czasach okupacji. Tam gdzie dopuszczalna jest nadzieja, stres w obliczu niebezpieczeństwa może być po części rozładowany przez ukazanie komicznych stron sytuacji, ale tam gdzie już nadzieja obumarła, trudno o humor [...].”

Leszek Kołakowski

Miniwykłady o maxisprawach, Znak, Kraków 2000, s. 30–32, 35

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Polish jokes

- Jak zatopić polski okręt wojenny? Zwodować go.
- Jak ściągnąć jednorękiego Polaczka z drzewa? Pomachać mu.
- Amerykanin na audiencji u Papieża nie wie, jak przerwać kłopotliwą ciszę, więc proponuje, że opowie mu *Polish jokes*. — Ależ synu, czy nie wiesz, że jam sam jestem Polakiem? — mówi Papież. Na to Amerykanin: Nie ma problemu, Ojciec Święty. Będę mówił powoli.
- Co zrobić, kiedy Polaczek rzuci w ciebie zawleczką? Uciekać ile sił w nogach, bo w zębach trzyma granat.
- Co zrobić, jak Polaczek rzuci w ciebie granatem? Wyjąć z niego zawleczkę i odrzucić.
- Słyszeliście o polskiej rodzinie, która zamarzła na śmierć przed wejściem do kina? Czekali na film pod tytułem „Zamknięte na zimę”.
- Jak namówić Polaka do wyjścia z wanny? Wrzucić do niej mydło.
- Jak działają najnowsze modele polskich samoczynnych spadochronów? Otwierają się przy zderzeniu.
- Dlaczego małżeństwo Polaczków zdecydowało się tylko na czwórkę dzieci? Przeczytali w gazecie, że co piąty człowiek rodzi się Chińczykiem.
- Dlaczego polskie psy mają płaskie nosy? Od gonienia zaparkowanych samochodów.
- Ilu Polaków trzeba do porwania dziecka? Dwunastu. Jednego do porwania i jedenastu do napisania żądania okupu.

ŚWIĄTYNIA POJEDNANIA

Młodzież dość często wyraża się pogardliwie o wyznawcach innej niż katolicka religii, na wielu murach różnych budynków dojrzeć można pogardliwe napisy obrażające żydów lub wyznawców islamu, od czasu do czasu pojawiają się w mediach bulwersujące informacje o aktach wandalizmu dokonanych na obiektach sakralnych. Wynika to przede wszystkim z niewiedzy — braku osobistych kontaktów z wyznawcami innej wiary, nieznajomości innych religii, ich symboli i obrzędów. Warto, aby uczniowie dowiedzieli się, co łączy owe religie oraz uświadomili sobie, że ich zróżnicowanie jest wartością, a nie powodem do okazywania pogardy. W wielu miejscach w Polsce można znaleźć obiekty kultu związane z różnymi religiami. Są one naszym wspólnym dziedzictwem kulturowym, które powinno się otaczać szczególnym szacunkiem. Warto uświadomić to naszym uczniom.

Poziom kształcenia: szkoła podstawowa, gimnazjum

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie, religia, język polski

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać podstawowe założenia trzech religii monoteistycznych,
- zrozumieć wspólne korzenie religii monoteistycznych,
- docenić to, co łączy kultury różnych religii.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Podstawowe informacje o religiach monoteistycznych: judaizmie, chrześcijaństwie, islamie*
nr 2: *Ilustracje przedstawiające synagoge, kościół i meczet*

Środki dydaktyczne: mapa polityczna świata; materiały, które można wykorzystać do tworzenia projektu architektonicznego świątyni pojednania: pudełko, papier kolorowy, klej, styropian, kredki, listewki, wstążki, plastikowe pojemniczki po artykułach spożywczych itp.

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Zapisz na tablicy pojęcie „monoteizm”. Zapytaj uczniów, z czym kojarzy im się to pojęcie. Opowiedz teraz o trzech religiach monoteistycznych: judaizmie, chrześcijaństwie i islamie. Razem z uczniami ustal chronologię pojawiania się tych religii i miejsca ich powstania. Wykorzystaj do tego mapę świata.

Rozwinięcie

2. Podziel uczniów na zespoły (3 lub 6 — w zależności od wielkości klasy; jeśli 6 zespołów, to 2 zajmą się islamem, 2 — judaizmem, 2 — chrześcijaństwem). Każdemu zespołowi przydziel tekst wyjaśniający podstawowe założenia jednej z religii (*materiał pomocniczy nr 1*). Zadaniem zespołu będzie przeczytanie tekstu i na jego podstawie ustalenie podstawowych założeń danej religii. Uczniowie mogą przygotować je w formie punktów zapisanych na dużych arkuszach papieru. Reprezentant zespołu przedstawia zebrane informacje.
3. Przydziel każdemu zespołowi ilustracje poszczególnych świątyń (*materiał pomocniczy nr 2*). Zespół zajmujący się judaizmem otrzymuje ilustracje przedstawiające synagogę, zajmujący się chrześcijaństwem — ilustracje przedstawiające kościół, zajmujący się islamem — ilustracje przedstawiające meczet. Zadaniem każdego zespołu jest określenie podstawowych cech każdej świątyni, ustalenie zależności między założeniami wiary a architekturą świątyni i odszukanie symboli religijnych (jeśli oczywiście istnieją). Każda grupa przedstawia swoje spostrzeżenia na forum klasy.
4. Powołaj nowe zespoły, tak aby w skład nich weszli przedstawiciele grup zajmujących się poszczególnymi religiami (w każdym zespole powinni się znaleźć przedstawiciele poprzednich zespołów). Poproś uczniów, aby korzystając ze swojej wiedzy i wyobraźni stworzyli architektoniczny projekt „świątyni pojednania” — budowli, która w swej architekturze i symbolach będzie łączyć najważniejsze założenia trzech największych na świecie religii monoteistycznych. Niech to będzie wspólna świątynia dla wiernych wyznających wszystkie te religie. Każdy zespół oprócz projektu ma przygotować prezentację, w której przedstawi, w jaki sposób dana budowla spełnia kryteria wszystkich trzech religii, dlaczego jest symbolem „wspólnoty między podziałami”.

Zakończenie

5. Zachęć zespoły do prezentacji swoich prac. Poleć reprezentantom zespołów, aby zrelacjonowali przebieg pracy nad projektem budowli, opowiedzieli o założeniach, jakie zespół przyjął. Poproś, aby wskazali cechy wspólne każdej religii ujęte w pracy.
6. Kończąc lekcję poproś, aby każdy uczeń indywidualnie na małej karteczce dokończył zdanie: „Na dzisiejszych zajęciach zrozumiałem...”. Zachęć uczniów, aby karteczki ze swoimi wypowiedziami przyklepiali na tablicy, głośno odczytując to, co zapisali. Nauczyciel jako pierwszy powinien wziąć udział w tej pracy, aby ukierunkować pracę uczniów.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1**Podstawowe informacje o religiach monoteistycznych**

Judaizm to najstarsza religia monoteistyczna. Jej podstawą jest wiara w Boga Jedyneho, Stwórcę, Boga Abrahama, Izaaka i Jakuba, Boga, który wybrał naród izraelski i zawarł z nim jedyne w historii świata przymierze. Historia ludu Izraela i jego szczególnych związków z Bogiem zawarta jest w Biblii Hebrajskiej — *Tanach*, w tradycji chrześcijańskiej znanej jako Stary Testament. Podstawową częścią jest *Tora* — pierwszych pięć ksiąg biblijnych.

Dzieje narodu wybranego opisane w Biblii to przede wszystkim historia szczególnego związku plemienia Izraela z Bogiem, który w konkretnych czasach i miejscach ingeruje w życie swojego ludu, ratując go, przestrzegając, odłączając od pogańskich sąsiadów, a także karząc każde nieposłuszeństwo.

Abraham na rozkaz Jahwe wyruszył z Ur w Mezopotamii do kraju, który Bóg mu przeznaczył do Kanaanu (Palestyna), Ziemi Obiecanej. W zamian za obietnicę uczynienia z jego ludzi potężniejszego narodu, Abraham i jego lud miał uznać Jahwe za jedyne Boga. Wędrówkę Abrahama można by traktować jako przejaw życia nomadów, ale nowością w tej historii było to, że podjęto ją nie na znak opiekuńczego lokalnego bóstwa, lecz na rozkaz niewidzialnego i nieznanego Boga. Znane były tylko jego przykazania, np. nie czcić innych bogów, z którymi wiązały się prawa rytualne, np. obrzezanie i nakazy regulujące życie codzienne. Klęska głodu zmusiła Abrahama do przeniesienia się do Egiptu. Około 1280 r. p.n.e. Mojżesz poprowadził lud z powrotem do Ziemi Obiecanej. Naród otrzymał nazwę Izrael od przydomka Jakuba, wnuka Abrahama. Mojżesz dał ludowi Torę, która oznacza pięć ksiąg Mojżeszowych obejmujących przepisy prawne. W szerszym znaczeniu Tora jest również przekazem dziejów objawienia. Stanowi źródło przykazań — treści żydowskiej myśli religijnej. Wyjaśnia związki wzajemne między Bogiem a narodem, jednocześnie ustanawia całokształt przepisów kultowych, moralnych i prawnych warunkujących te związki.

Specyficzne pojmowanie jedyne Boga, Tora, przykazania i Ziemia Obiecana tworzą elementy przymierza z narodem wybranym. Tylko ten był Żydem, kto uznawał to przymierze lub kogo urodziła matka Żydówka.

W 586 r. p.n.e. Babilończycy zburzyli świątynię w Jerozolimie — świętość narodową, a większość mieszkańców pojмали w niewolę. Zniszczenie świątyni, miejsca składania ofiar, osłabiło pozycję kapłanów. Gdy zabrakło świątyni, Żydzi zbierali się na wspólne modlitwy i nauczanie Tory wokół rabiego — mistrza i nauczyciela. Zgromadzenia te stały się załóżkiem przyszłych synagog.

Kres kultu ofiarnego w kształcie przewidzianym Torą wymagał stworzenia nowego kierunku rozwoju religii, opartego o struktury umożliwiające kultywowanie tradycji i obrzędowości w rozproszeniu, a więc gminę i dom. Konieczność odzwierciedlenia przykazań Tory już nie w świątyni, a w życiu codziennym doprowadziła do powstania najważniejszego dla judaizmu dzieła myśli rabinicznej — Talmudu. Stał się on przedmiotem dyskusji rabinicznych, których celem było stworzenie jednorodnego systemu praktyk religijnych oraz kodeks i model żydowskiej egzystencji. System prawny zawarty w Torze i tłumaczony przez Talmud, to szczegółowa wykładnia obejmująca wszystkie dziedziny życia, uświęcająca je i podporządkowana wartości nadrzędnej — jak przeżyć życie w zgodzie z Bogiem, według jego nakazów. Stosowanie się do Talmudu jest dla Żydów wyrazem wiary i codziennym świadectwem potwierdzenia szczególnego przymierza z Bogiem.

Chrześcijaństwo ze wszystkimi swoimi odłamami jest dziś religią monoteistyczną, obejmującą ponad miliard wyznawców. Za swój początek uznaje działania Jezusa Chrystusa, który zbawił ludzi i założył kościół zbawiający. Po ukrzyżowaniu Jezusa i upowszechnieniu się wiary w jego zmartwychwstanie pierwotna judeochrześcijańska gmina przeniosła tytuł *Christos*, tj. Namaszczony na Jezusa. Żydowskie chrześcijanie oczekiwali rychłego powrotu Jezusa, mesjanistycznego Zbawiciela. Po prześladowaniach chrześcijan żydowskich w Jerozolimie zakładano w innych miejscowościach gminy chrześcijańskie, do których przyłączali się również poganie.

Pismem świętym chrześcijaństwa jest Biblia składająca się z dwóch części. Pierwsza część, zwana dziś przez chrześcijan Starym Testamentem, obejmuje święte pisma religii żydowskiej, czyli judaizmu. Druga część Biblii, zwana Nowym Testamentem, spisana po grecku, obejmuje 27 utworów powstałych w środowisku chrześcijańskim. Według ujęcia chrześcijańskiego ten sam Bóg przemawiał w Starym, jak i Nowym Testamencie. Ale chrześcijanie

uważają, że dopiero dzięki Nowemu Testamentowi można w pełni zrozumieć Stary Testament.

Przyjęcie do Kościoła, czyli społeczności chrześcijańskiej, odbywa się poprzez chrzest, czyli obmycie wodą — symbol oczyszczenia się z grzechu pierworodnego. Dla chrześcijan udział w mszy świętej jest spotkaniem z Bogiem, a przyjęcie komunii podczas mszy jest przyjęciem Jezusa do swego serca. Podstawą nauki chrześcijańskiej jest dziesięć przykazań i „Kazanie na Górze”. Podobnie jak judaizm, chrześcijaństwo obrało jako święto i czas odpoczynku siódmy dzień tygodnia.

Islam jest najmłodszą religią monoteistyczną objawianą przez Mahometa (622 r. n.e.). Zrodziła się na zachodnim wybrzeżu Półwyspu Arabskiego w miastach Mekka i Medyna. Słowo *islam* oznacza „oddanie się Bogu”. Wybrał je Mahomet jako nazwę dla nowo powstałej religii. Muzułmaninem jest każdy, kto odda się Bogu.

Islam jest wyznaniem wiary w jednego, wszechmocnego Boga, ale jest również boskim prawem, objawionym przez Mahometa, którego przestrzeganie prowadzi mużulmanina do Boga. Koran, sunna (zbiór sentencji, relacji o słowach i czynach Mahometa, spisanych na podstawie opowiadań towarzyszących Prorokowi osób) i hadisy (wskazania jak powinien zachowywać się mużulmanin) stanowią fundamenty islamu.

Koran traktuje istnienie Boga w sposób podobny do Biblii — jako dogmat nie wymagający uzasadnienia, a główny nacisk kładzie na jego dobroć i wszechmoc. W przeciwieństwie do Starego Testamentu Koran opisuje akt stworzenia jako trwający bezustannie proces, w którym Bóg ingeruje dzięki wszechmocy. Do człowieka należy wybór drogi: żyć w wierze, zgodnie z przykazaniami, czy być niewierzącym. Ci, których Bóg uzna za sprawiedliwych, pójdą do nieba i żyć będą na wieki w raju. Koran jest objawieniem przekazanym Mahometowi bezpośrednio od Boga lub za pośrednictwem archanioła Gabriela. Nie jest zatem zwyczajną księgą, lecz spisany w niezmięnionej postaci Słowem Bożym.

Religia islamu oparta jest na pięciu podstawowych filarach:

- Wyznanie wiary: Tylko Bóg Jedyny jest godny czci i wiary, a Mahomet jest Bożym Wysłannikiem do wszystkich ludzi, aż po Dzień Sądu Ostatecznego.
- Modlitwa. Modlitwy, które są obowiązkiem wobec Boga, należy odmawiać pięciokrotnie w ciągu dnia. Modlitwa umacnia i ożywia wiarę w Boga, oczyszcza duszę i osłabia pokusę grzechu.
- Miesięczny post w ramadanie. Przez cały miesiąc, od pierwszego brzasku aż do zachodu słońca, mużulmanie powstrzymują się od picia, jedzenia i stosunków małżeńskich, a także wystrzegają się złych myśli i pożądań.
- Jałmużna. Wierny ma obowiązek ofiarować na biednych 2,5% w stosunku rocznym swoich oszczędności, pod warunkiem, że te oszczędności przekroczą pewien określony próg.
- Pielgrzymka do Mekki. Pielgrzymkę do Mekki należy odbywać przynajmniej raz w życiu, jeśli pozwala na to stan majątkowy i zdrowie wiernego.

W swoich złożeniach islam uznaje wszystkich ludzi za równych.

Opracowano na podstawie: *Leksykon religii od A do Ż*, MUZA SA, Warszawa 1994; M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych*, PAX, Warszawa 1994; W. Tyloch, *Bogowie czterech stron świata*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1988.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Ilustracje przedstawiające świątynie: kościół, synagogę, meczet



Kościół w Tykocinie



Synagoga Nożyków w Warszawie



Meczet w Bohonikach

T RZY RELIGIE — JEDEN BÓG

Religia, która ma służyć budowaniu relacji miłości i pokoju między ludźmi często staje się podłożem konfliktu. Od wieków rządzący wykorzystują ją do rozszerzania swoich wpływów i bogacenia się. Gubi się jej istotę. Lekcja ma uświadomić uczniom, że w gruncie rzeczy religie są do siebie podobne i wierne tym samym wartościom.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie, filozofia, etyka, religia, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po lekcji uczniowie powinni:

- znać podstawowe założenia trzech religii monoteistycznych: judaizmu, chrześcijaństwa i islamu,
- zrozumieć wspólne korzenie tych trzech religii,
- umieć wyjaśnić, dlaczego wyznawcy tych religii są często w konflikcie.

Materiały pomocnicze: nr 1: Ilustracje, zdjęcia przedstawiające: świątynie, modlących się ludzi i symbole religijne, związane z trzema religiami monoteistycznymi
nr 2: *Źródła konfliktu*

Środki dydaktyczne: kasetę lub płytę z muzyką, czyste kartki formatu A3, taśma malarska do przyklejania plansz, duże arkusze papieru na plakaty, flamastry, książka Catherine Clément *Podróż Teo*.

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przed lekcją zorganizuj przestrzeń w klasie: rozwieś na ścianach ilustracje i zdjęcia (możesz skorzystać z *materiału pomocniczego nr 1*) przedstawiające świątynie, modlących się ludzi i symbole religijne różnych wyznań. Pod każdą ilustracją umieść dużą czystą kartkę papieru (format A3) — miejsce, w którym uczniowie będą zapisywać swoje refleksje. Włącz kasetę z nastrojową, refleksyjną muzyką (mogą to być chóry gregoriańskie, śpiewy cerkiewne lub inne). Zaprosz uczniów do sali. Poleć im, aby oglądając wystawę, pod każdą ilustracją wpisali swój komentarz, pierwsze skojarzenie, lub nadali jej tytuł.

2. Wspólnie z uczniami przeanalizujcie treść podpisów, wyszukajcie wspólne elementy i różnice, zastanówcie się razem, z czego one wynikły.

Rozwinięcie

3. Zapytaj uczniów, jak sądzą, czego będzie dotyczyć dzisiejsza lekcja? Przedstaw uczniom cele lekcji. Czy potrafią rozpoznać symbole każdej z przedstawionych religii? Zapytaj, jak sądzą, dlaczego chcesz z nimi rozmawiać właśnie o tych trzech religiach?
4. Powiedz, że często te religie przedstawiane są w opozycji do siebie, ich wyznawcy mają wrogi do siebie stosunek, a w historii znane są walki między chrześcijanami, żydami i muzułmanami. Zapytaj uczniów, co wiedzą o konfliktach o podłożu religijnym — z przeszłości i współczesnych. Możesz wspomnieć o pogromach żydowskich (niekoniecznie tylko z czasów II wojny światowej), krucjatach itp. Zapytaj uczniów, jak sądzą, dlaczego dochodzi między ludźmi do konfliktów. Powiedz o różnych źródłach konfliktów: konflikcie relacji, danych, wartości, zachowań, struktur. Zapytaj, do jakiego typu konfliktów należą konflikty religijne, kto i jakiego rodzaju działania powinien podjąć, aby zapobiegać ich powstawaniu?
5. Zapytaj uczniów, co wiedzą o tych trzech religiach? Zaproponuj im pogłębienie wiedzy i zapoznanie się z podstawowymi założeniami każdej z tych religii. Rozdaj wszystkim *materiał pomocniczy nr 1*. Wróć do lekcji „Świątynia pojednania”.
6. Podziel uczniów na zespoły, poproś, aby na podstawie informacji zawartych w tekście każdy zespół przygotował plakat przedstawiający wspólne elementy religii — judaizmu, chrześcijaństwa, islamu. Po prezentacji plakatów, podsumowując pracę zespołów, podkreśl jeszcze raz, co łączy te religie.

Zakończenie

7. Zapytaj uczniów, jak sądzą, dlaczego, mimo że przesłaniem każdej z trzech religii jest pokój dla wszystkich, ich wyznawcy walczą o dominację na świecie?

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Ilustracje przedstawiające świątynie i symbole religijne związane z trzema religiami monoteistycznymi



Na zdjęciach od lewej: synagoga w Tykocinie, gwiazda Dawida na synagodze Nożyków w Warszawie, cmentarz żydowski Remu w Krakowie



Na zdjęciach od góry: zabytkowy kościół w Ciborach, „Stare Powązki” w Warszawie, cerkiew prawosławna w Królówym Moście, tablica przy bramie wejściowej na cmentarz muzułmański w Kruszynianach, kopuła meczetu w Bohonikach, meczet w Kruszynianach

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Źródła konfliktu

Do czynników mogących stanowić źródło konfliktu możemy zaliczyć:

- problemy wynikające z relacji między ludźmi,
- problemy związane z dostępem do informacji,
- problemy związane ze strukturą sytuacji,
- odmienne wartości,
- różnorodne interesy i potrzeby stron.

Konflikt relacji — wyraża się negatywnym stosunkiem do ludzi, z którymi znaleźliśmy się w sytuacji konfliktu. Towarzyszą mu negatywne emocje, niezrozumienie, stereotypowe postrzeganie ludzi, z którymi się nie zgadzamy, zachowania odwetowe.

Konflikt danych — pojawia się wówczas, gdy ludzie nie dysponują niezbędnymi informacjami, kiedy posiadają odmienne informacje lub różnie je interpretują.

Konflikt strukturalny — może wynikać z ograniczonych zasobów, o które konkurują strony, ze struktur organizacji, w której ludzie działają, z ról, które odgrywają. Może go powodować ograniczenia czasowe, zbyt duża liczba zadań, zbyt mała przestrzeń, lub za duża odległość.

Konflikt wartości — może wynikać z odmiennych systemów wartości ludzi zaangażowanych w daną sytuację, różnych interpretacji dobra i zła, z uznawania i stosowania innych reguł sprawiedliwości.

Konflikt interesów — najczęściej powstaje wówczas, gdy któraś ze stron chce zaspokoić swoje potrzeby kosztem drugiej. Może to dotyczyć *potrzeb rzeczowych* (np. istotnych dóbr, takich jak pieniądze, podział pracy itp.), *potrzeb proceduralnych* (np. sposobu rozwiązania konfliktu, sposobu prowadzenia rozmów), jak i *potrzeb psychologicznych* (np. poczucia własnej wartości, godności, szacunku, zaufania).

Opracowano na podstawie: S. Chelpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, Oficyna UNUS, 1999.

DIALOGI BEZ GRANIC

— W IMIĘ TOLERANCJI I ODPOWIEDZIALNOŚCI

Spotkania przedstawicieli różnych kultur zawsze dają szansę na wzajemne zrozumienie i budowanie płaszczyzny porozumienia. Poszczególne państwa wchodzą w coraz ściślejsze zależności zarówno polityczne, jak i gospodarcze. Wymaga to ciągłego dialogu pomiędzy kręgami kulturowymi i religiami. Po przystąpieniu do Unii Europejskiej czeka to również Polskę.

Niekończące się konflikty etniczne, czystki, pogromy w różnych miejscach świata sprawiają, że wybitne postacie, rozmaite organizacje i stowarzyszenia walczą o pokój i wzajemne pojednanie. Mimo że wydźwięk wielu postanowień i dokumentów jest ponadnarodowy i ponadreligijny, często pozostają one tylko na papierze.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- wyjaśnić, czym jest rezolucja,
- umieć znaleźć źródła, w których należy szukać potrzebnych informacji,
- potrafić zanalizować tekst źródłowy i wyciągnąć wnioski,
- przedstawić idee zawarte w Rezolucji Taszkienckiej,
- uświadomić sobie znaczenie dążeń organizacji międzynarodowych do porozumienia pomiędzy religiami i kulturami.

Materiały pomocnicze: nr 1: *O znaczeniu rezolucji*
nr 2: *Tekst Rezolucji Taszkienckiej*

Środki dydaktyczne: mapa świata, słowniki, kartki papieru A4, kolorowe flamastry lub kredki

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Powiedz uczniom, że dzisiejszą lekcję chciałbyś poświęcić na wspólne zastanowienie się nad dążeniem społeczności międzynarodowych do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa na świecie. Istnieje wiele organizacji międzynarodowych, których celem jest utrzymanie światowego ładu, tłumienie agresji, propagowanie pokojowych rozwiązań wszelkich konfliktów. Ich przedstawiciele często organizują spotkania międzynarodowe, inicjują powstanie różnego rodzaju międzynarodowych uchwał, deklaracji, rezolucji.

2. Zapytaj uczniów, jak rozumieją słowo rezolucja. Jeśli nie znają tego terminu, podaj im definicję ze *Słownika wyrazów obcych (materiał pomocniczy nr 1)*. Poproś uczniów, aby zastanowili się, kiedy ogłaszana jest rezolucja? Czy jest wiążąca dla rządów krajów, które ją wspólnie uchwalają? Czy państwo, które nie stosuje się do zawartych w rezolucji zapisów ponosi jakieś konsekwencje? Podpowiedz uczniom, że moc obowiązującą mają tylko te rezolucje, które później przyjmuje się jako konwencje.

Rozwinięcie

3. Krótko przedstaw uczniom ideę spotkania. W listopadzie 1999 r. w Uzbekistanie odbyło się międzynarodowe i międzyreligijne forum dyskusji „Religia i demokracja”. Na konferencji w Taszkencie i w Samarkandzie uczestnicy z krajów Środkowej Azji, Niemiec, Francji i USA, a wśród nich także przedstawiciele kościołów chrześcijańskich, islamu i judaizmu, dyskutowali o krzewieniu miłości, tolerancji w różnych religiach, o polityce państw opartej na podstawowych wartościach. Rozmawiano też o stosunku polityki i mediów do przemocy „w imię Boga”. Poproś, aby któryś z uczniów pokazał na mapie miasta i kraje, których przedstawiciele uczestniczyli w konferencji. Po przeczytaniu lub przedstawieniu idei konferencji nawiąż do wspólnych modlitw Papieża i wyznawców innych religii w Asyżu (24 stycznia 2002 r.). Zapytaj, czy uczniowie słyszeli o podobnych spotkaniach na świecie? Jaki jest cel takich spotkań? Podziel klasę na kilka zespołów, rozdaj uczniom tekst rezolucji i poproś o dokładne przeczytanie całości. Poproś o wyjaśnienie pojęć z pomocą słownika. Przydziel każdemu zespołowi jeden lub dwa punkty rezolucji i poproś o przedstawienie go w formie graficznej, np. plakatu. Określ czas wymagany na przygotowanie. Powiedz, że prezentacja będzie polegała na odczytaniu punktu rezolucji i przedstawieniu pracy. Po lekcji można zrobić galerię prac z podpisanymi fragmentami rezolucji.

4. Zadaj pytania:

— *Jak dzisiaj, po wydarzeniach 11 września 2001 r., które wstrząsnęły całym światem, odbieramy tę rezolucję?*

— *Czy organizowanie tego typu spotkań ma sens?*

Zachęć uczniów do dyskusji na ten temat.

Zakończenie

5. Powiedz, że ogromny rozdźwięk pomiędzy bogatymi a ubogimi krajami wpływa na powstawanie skrajnych organizacji terrorystycznych, wykorzystujących niezadowolenie społeczeństw. Apele podejmowane przez polityków i elity intelektualne, mimo swojej doniosłości pozostają na papierze. Poproś, aby uczniowie zastanowili się, jakiego typu działania warto podejmować w imię tolerancji i pokoju. Podziel uczniów na zespoły i daj im 5 minut na wymyślenie jak największej liczby pomysłów na działania, które mogą przyczynić się do zmniejszenia zjawiska nietolerancji na świecie.
6. Po przedstawieniu wyników pracy zespołów zadaj uczniom pisemne zadanie domowe: „Jesteś przedstawicielem ONZ, ogłaszasz bieżący rok rokiem międzyreligijnej solidarności, skierowanej przeciwko ekstremizmowi i terroryzmowi. Zredaguj przemówienie, uzasadniające podjęcie takiej decyzji, adresowane do przedstawicieli rządów państw należących do tej międzynarodowej organizacji”.

Dodatkowe propozycje:

- Możesz poprosić uczniów o przedstawienie fragmentów rezolucji w formie scenek lub pantomimy.

- Możesz zaprosić uczniów do dyskusji na temat: „Postanowienia Rezolucji Taszkienckiej a obecna sytuacja na świecie” (będziesz wówczas potrzebował dwóch godzin lekcyjnych).
- Możesz przygotować na podstawie tego tekstu projekt międzyprzedmiotowy z nauczycielami historii, filozofii, religii, języka polskiego, sztuki.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

O znaczeniu rezolucji

REZOLUCJA — zbiorowa uchwała, deklaracja, powzięta w wyniku obrad przez jakieś zgromadzenie, komitet, zjazd, kongres.

Rezolucje mają charakter zaleceń i nie mają obowiązującej mocy prawnej. Duży jest natomiast ich ciężar moralny i polityczny, mogą one doprowadzić do powstania pewnej praktyki. Niektóre rezolucje przyjmuje się jako konwencje i wówczas ich moc prawna jest obowiązująca.

Rezolucja składa się zwykle z dwóch części — preambuły i części operatywnej. Pierwsza zawiera polityczne uzasadnienie rezolucji, a druga decyzje i wezwania do zastosowania się do jej treści.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Tekst Rezolucji Taszkienckiej

5 kwietnia 1999 r. doszło do podpisania Rezolucji Taszkienckiej, wzywającej do dialogu pomiędzy kulturami, podkreślającej uniwersalne znaczenie praw człowieka, potępiającej terroryzm i ekstremizm.

Rezolucja Taszkiencka

1. Między różnymi pod względem kulturowo-religijnym państwami świata następuje coraz większe zbliżenie. Wymaga ono nieustannego dialogu między kręgami kulturowymi, zwłaszcza na płaszczyźnie społecznej, kulturalnej i religijnej.
2. Religie objawione uważają wartości ogólnoludzkie, takie jak miłość, tolerancja, dobroć, braterstwo i gotowość niesienia pomocy, za podstawowe zasady swojego posłania. Dążą one do umocnienia tych przykazań w duszy i świadomości każdego człowieka.
3. Tolerancja wobec wyznawców innych religii, podobnie jak poszanowanie praw człowieka i praw mniejszości, są warunkiem pokojowego współżycia między- i wewnątrzpaństwowego.
4. Nigdy więcej nie można nadużywać religii do podsycania nienawiści i przemocy oraz do osiągnięcia władzy.
5. Wszyscy uczestnicy Forum popierają zasadę tolerancji i poszanowania innych wspólnot religijnych, a także osób nie należących do żadnej z nich.

6. My, uczestnicy Forum, podkreślamy, że religijno-polityczny terroryzm i ekstremizm nie mają nic wspólnego z prawdziwą wiarą lub innymi przekonaniem opartymi na rzeczywistych wartościach. Z całą stanowczością potępiamy terroryzm i ekstremizm w jakiegokolwiek postaci. Przemoc nie może być środkiem do osiągnięcia celów politycznych.
7. Jesteśmy zdania, że u progu trzeciego tysiąclecia stałemu dialogowi między religiami, wyznaniem i kulturami przypada i w przyszłości przypadać będzie coraz większe znaczenie. Dokonujący się obecnie proces globalizacji ma bowiem wpływ na wszystkie dziedziny ludzkiego życia, nie wyłączając życia religijnego i duchowego. Dialog ten musi się opierać na ludzkich wartościach i szacunku dla drugiego człowieka.
8. Polityka każdego państwa musi zobowiązać się do uznawania za uniwersalne prawa człowieka, chroniące życie każdej jednostki i jej godność, oraz uznawania społecznego dobra obywateli. Sposób dochodzenia ludzi do uznawania tych moralno-etycznych wartości, czy to poprzez wiarę w Boga, czy na mocy własnego poznania, nie jest przy tym istotny.
9. Ponieważ uprzedzenia wynikają najczęściej z niewiedzy, trzeba dążyć na wszystkich płaszczyznach do przekazywania obszernych i bezstronnych informacji na temat innych religii, kultur i światopoglądów.

U NIWERSALIZM SZTUKI A JEJ ODBIÓR

Nie sposób przecenić wartości wychowywania przez sztukę. Teatr, muzyka, malarstwo, poezja mają duże znaczenie w rozwoju dzieci i młodzieży.

Każde dzieło, niezależnie od tego, do jakiego rodzaju sztuki należy, wpływa na sposób odczuwania człowieka, na jego poglądy i przekonania. Kształtuje jego postawę wobec innych ludzi, wobec życia i świata. Lekcja zwraca uwagę na zjawisko tolerancji w odniesieniu do odbioru sztuk pięknych i zaznajamia uczniów z pojęciem uniwersalizmu sztuk.

Poziom kształcenia:	gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna
Przedmiot:	język polski, godzina wychowawcza, sztuka
Cele lekcji:	Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni: <ul style="list-style-type: none"> • zrozumieć pojęcia: obiektywny, subiektywny, estetyka, gust, tolerancja, uniwersalizm, • umieć opisać dzieło sztuki w sposób obiektywny (przedstawić fakty dotyczące materiału, techniki, wyglądu, treści przedstawienia), • umieć zaprezentować swoje stanowisko, • rozbudzić w sobie wrażliwość estetyczną.
Środki dydaktyczne:	wycieczka na dowolną wystawę sztuki do galerii lub muzeum
Materiał pomocniczy:	nr 1: <i>Co trzeba wiedzieć, aby zostać kuratorem miniwystawy?</i> nr 2: <i>Ministrowie ważnych pojęć</i>
Czas trwania lekcji:	3 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Powiedz uczniom, że na dzisiejszej lekcji chcesz porozmawiać z nimi o sztuce i zaproponować realizację ciekawego pomysłu, który właśnie przyszedł ci do głowy. Chcesz, abyście wspólnie zastanowili się nad tym, czemu właściwie służy sztuka i czy w ogóle jest potrzebna. Zwłaszcza w czasach, w których ludzie myślą raczej o zdobyciu podstawowych środków do życia.
2. Zapytaj uczniów, czy wiedzą, gdzie znajdują się najstarsze ślady działalności artystycznej człowieka? Jeśli uczniowie nie będą znali odpowiedzi, podpowiedz, że najstarsze rysunki naskalne zostały odkryte w jaskini Lascaux we Francji.

Zapytaj uczniów:

- *Jak sądzą, dlaczego ci ludzie, siedząc w jaskini, odczuwali potrzebę rysowania?*
- *Po co ludziom różne obrazki, słuchanie muzyki, po co rzeźby?*

Rozwinięcie

3. Teraz sprowokuj dyskusję na temat różnych gustów. Zapytaj uczniów, czy chcieliby, abyśmy wszyscy tak samo się ubierali, tak samo urządzali mieszkania, słuchali tej samej muzyki? Czy to dobrze, czy źle, że jesteśmy różni i mamy różne upodobania?
4. Podziel uczniów na 6 zespołów. Niech trzy z nich zastanowią się nad konsekwencjami sytuacji, w której wszyscy ludzie na świecie hołdowniliby tym samym gustom. Trzy inne niech pomyślą nad tym, co pozytywnego można znaleźć w fakcie, że ludzie tak bardzo różnią się w sądach dotyczących tego pięknego, czyli w sądach estetycznych (wyjaśnij uczniom to pojęcie). Rozdaj zespołom duże arkusze papieru i poproś o zapisanie w punktach rezultatów wspólnej rozmowy. Po 10 minutach przedstawiciele zespołów przymocują arkusze do tablicy i zaprezentują wyniki rozmów.
5. Zapytaj teraz, czy wobec tych różnych pozytywnych następstw, jakie niesie zróżnicowanie estetycznych gustów ludzi, warto kłócić się o to, która muzyka jest lepsza, który obraz piękniejszy, która rzeźba bardziej wartościowa? Zwróć uwagę uczniów, jak różny może być odbiór jednego dzieła sztuki. Może lepiej przyznać, że po prostu każde dzieło sztuki jest inne, każde jest wyrazem jakiegoś niepokoju twórczego artysty, każde trafia w czyjś gust, niesie z sobą jakieś przesłanie? Podkreśl, jak wielkie znaczenie ma zjawisko tolerancji wobec kogoś o odmiennym zdaniu i odmiennym poczuciu smaku. Poproś kilku uczniów o zabranie głosu. Zwróć uwagę na umiejętność logicznego argumentowania własnego stanowiska.
6. Wskaż różnice i wyjaśnij takie pojęcia, jak: obiektywny, subiektywny, gust, smak. Zwróć uwagę, że odbiór dzieła sztuki zależy od wyczucia estetyki, poziomu wiedzy i świadomości, kultury. Podziel uczniów na 4–5 zespołów i rozdaj *materiał pomocniczy nr 2*. Poproś o wykonanie zadania. Daj na nie 10 minut. Sprawdźcie wspólnie prawidłowość znaczeń przyporządkowanych poszczególnym pojęciom.
7. Zaproponuj teraz uczniom zorganizowanie w szkole niezwyklej galerii. Takiej, która pomoże wszystkim poznać się lepiej poprzez przedstawienie swoich ulubionych dzieł sztuki — utworów literackich, wierszy, obrazów, rzeźb, utworów muzycznych. Każdy z nas takie ma — warto zaprezentować je innym, może wcześniej nie mieli okazji ich poznać, a teraz się nimi zainteresują? A może my się dowiemy czegoś ciekawego od innych i o innych, wzbogacimy nasze doznania? Będzie to także okazja, aby ciekawie wspólnie spędzić czas.
8. Każdy, kto urządza profesjonalną wystawę dzieł sztuki, musi być odpowiednio przygotowany. Powinien opracować plan zadań związanych z organizacją całego przedsięwzięcia. Poproś uczniów o przeczytanie *materiału pomocniczego nr 1* i podjęcie decyzji, jakiego rodzaju wystawę będą mogli zorganizować. Zaproponuj krótką dyskusję na temat wyboru dzieł, jakie będą prezentowane na wystawie oraz sposobu ich ekspozycji.

Zakończenie

9. Poproś, aby uczniowie podzielili się na zespoły, które podejmą się różnych zadań związanych z organizacją przedsięwzięcia. Trzeba wszystko

- zaplanować w czasie, ktoś musi zebrać eksponaty, wymyślić sposób ich ekspozycji, pomyśleć o osobach, które warto zaprosić na wystawę, o zaproszeniach, może o małym poczęstunku dla gości.
10. Zadaniem domowym będzie przygotowanie prezentacji swojego ulubionego dzieła sztuki — wiersza, utworu literackiego lub muzycznego, filmu, obrazu, rzeźby. Należy je dokładnie opisać a także zdobyć i przedstawić informacje o jego autorze.

INNA WERSJA REALIZACJI TEMATU:

1. W każdej większej miejscowości znajduje się galeria sztuki albo muzeum, w którym można obejrzeć wystawy plastyczne. Wybierz się z uczniami na taką wystawę. Poproś, aby każdy uczeń podczas oglądania wystawy notował swoje spostrzeżenia: rodzaj prezentowanych prac, treść, wielkość, technika, materiał, sposób ekspozycji, tytuły prac, ogólne wrażenia z wystawy.
2. Lekcję rozpocznij od rozmowy na temat uniwersalizmu sztuki. Sprowadź krótką dyskusję na temat zaspakajania przez ludzi potrzeb wyższego rzędu. Zapytaj też uczniów o ich zdanie na temat przynależności dzieł sztuki do narodu:
 - *Czy Francuzi nie powinni mieć prawa do wyłącznego oglądania dzieł Degasa, a Włosi nie powinni zabrać swojej Mony Lisy do Rzymu?*
 - *Po co wywozić obrazy Picassa z Hiszpanii, ostatecznie można obejrzeć reprodukcje w albumach?*
 - *Dlaczego znane dzieła są pokazywane w różnych krajach?*
3. Podziel uczniów na dwa zespoły: w pierwszym niech będą ci, którym wystawa się podobała, w drugim — którym nie. Poproś, aby każdy zespół opisał wystawę, a następnie przedstawił swoje argumenty za i przeciw (daj uczniom kilka minut na przygotowanie się do wypowiedzi). Niech uczniowie umotywuują swoją opinię, że obejrzone przez nich prace są (lub nie są) interesujące, ładne, estetyczne, wzruszające, budzące pozytywne (negatywne) doznania, wartościowe itp. Pomóż uczniom w doborze słownictwa opisującego wystawę (mogą skorzystać z materiałów pomocniczych do lekcji).
4. Następnie zapytaj:
 - *Czy znają łacińską sentencję *De gustibus non disputandum est*? Co o niej sądzą?*
 - *Dlaczego ludzie dość często kłócą się o swoje upodobania estetyczne?*
 - *O co naprawdę spierają się ci, którzy nawzajem przekonują się o wyższości swego gustu nad gustem innych?*
 - *Czy istnieje jakiś obowiązujący wszystkich jeden wzorzec piękna?*

Zakończenie

5. Jako pracę domową zadaj napisanie recenzji z tej lub innej obejrzonej wystawy.
6. Poproś chętnych uczniów o zebranie informacji na temat artystów innej niż polska narodowości, którzy swoją twórczością przyczynili się wzbogacenia polskiej kultury. Poproś, aby przynieśli albumy z malarstwem, architekturą, encyklopedie, publikacje o tematyce historycznej, artykuły z różnych czasopism. Zapowiedz następną lekcję, na której uczniowie będą poznawać twórczość artystów innej niż polska narodowości, ale tworzących w Polsce.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Co trzeba wiedzieć, aby zostać kuratorem miniwystawy?

Wystawa jest to zorganizowany czasowy pokaz dzieł sztuki dawnej lub współczesnej poświęcony wybranemu problemowi, okresowi historycznemu, działowi, tematowi, indywidualnemu twórcy, grupie artystycznej itp. Wystawę organizują muzea lub instytucje specjalnie do tego celu powołane, np. galerie. Dokumentację wystaw stanowią katalogi, afisze, fotografie.

Wyróżniamy następujące działy twórczości artystycznej: architektura, malarstwo, rzeźba, grafika, fotografia, rzemiosło artystyczne.

Istotą malarstwa jest posługiwanie się linią i barwą. W zależności od przeznaczenia i skali wielkości rozróżnia się: malarstwo monumentalne (związane z architekturą), sztalugowe (o charakterze przenośnym), książkowo-miniaturowe oraz zdobnicze (związane z przemysłem artystycznym).

Biorąc pod uwagę **treść obrazu**, malarstwo można podzielić na: przedstawiające (religijne, mitologiczne, historyczne, rodzajowe, krajobrazowe, animalistyczne, batalistyczne, martwa natura, portret, akt, weduta, wnętrze) i bezprzedmiotowe (abstrakcyjne).

Najważniejsze **techniki malarskie** to: technika olejna (farby olejne), akwarela (farby wodne), tempera (farby wodne), gwasz (farba wodna kryjąca), tusz, pastel (kredka), fresk i *al secco* (malarstwo na tynku), mozaika (obrazy z kamieni, szkła, ceramiki), *collage* (naklejane kompozycje z różnych materiałów i tworzyw), witraż (kompozycje z barwnego szkła).

Formę dzieła sztuki określają: kompozycja (układ poszczególnych elementów dzieła sztuki: linii, brył, płaszczyzn, plam barwnych, rozłożenia światła i cienia), koloryt (zespół barw w obrazie nadający ogólny ton kompozycji malarskiej), faktura (sposób kształtowania powierzchni dzieła sztuki, czyli nakładania farb: faktura gładka, szorstka, impastowa), walor (różne natężenia tonu płaszczyzn barwnych lub cieniowanych płaszczyzn jednobarwnych), modelunek (wydobycie plastycznego kształtu: modelunek światłocieniowy lub kolorystyczny).

Struktura materialna obrazu: podobrazie i zaprawa, farby artystyczne, spoiwa i rozpuszczalniki, werniksy, przybory malarskie, jak pędzle, szpachle itp.

Dzieła **rzeźbiarskie** są kompozycjami trójwymiarowymi. Mogą być wolnostojące (rzeźby pełnoplastyczne) lub skomponowane łącznie z tłem (reliefy wklęsłe, wypukłe lub płaskie, czyli płaskorzeźby). Materiałami rzeźbiarskimi są: kamień, metale, m.in.: brąz, drewno (snycerstwo), materiały ceramiczne, gips, wosk, kość słoniowa itp. Pod względem tematu rozróżnia się rzeźbę figuralną (z motywem postaci ludzkiej między innymi: statua, popiersie), z motywem animalistycznym i rzeźbę dekoracyjną, związaną z architekturą. Rzeźba „mała” to figurki i inne niewielkie dzieła rzeźbiarskie, będące na pograniczu rzemiosła artystycznego.

Rzemiosło artystyczne to dziedzina sztuk plastycznych obejmująca wytwórczość rzemieślniczą o charakterze artystycznym — przedmioty wykonane ręcznie przez rzemieślnika artystę w przeciwieństwie do przedmiotów przemysłowych wytwarzanych fabrycznie. Do rzemiosła artystycznego zalicza się: złotnictwo, jubilerstwo, kowalstwo artystyczne, konwisarstwo, meblarstwo, ceramikę i szkło artystyczne, medalierstwo.

Grafika artystyczna (warsztatowa) to dział technik odbitkowych pozwalających na powielanie rysunku na papierze lub tkaninie z uprzednio przygotowanego negatywu (płyty metalowej, klocka drzeworytniczego i in.). Uzyskane odbitki to ryciny. Podstawowe techniki graficzne to: techniki wypukłe (drzeworyt, gipsoryt, korkoryt, linoryt), wklęsłe-metalowe (miedzioryt, mezzotinta, staloryt, suchoryt, kamienioryt i techniki trawione, m.in.: akwafora, akwatinta), płaskie (litografia, algrafia).

Opracowano na podstawie: *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. S. Kozakiewicz, Warszawa 1969; *Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1997.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Minisłownik ważnych pojęć**

Przeczytajcie uważnie niżej zapisane terminy i wyjaśnienia, które nie są podane w prawidłowej kolejności. Dopasujcie pojęcia do znaczeń, a następnie ułóżcie je w kolejności alfabetycznej. Tak powstały minisłowniczek może wam posłużyć do prowadzenia rozmowy na temat roli, jaką w życiu człowieka odgrywa sztuka.

1	OBIEKTYWIZM	6	WIEDZA
2	ARGUMENTACJA	7	TOLERANCJA
3	GUST	8	SUBIEKTYWIZM
4	UNIWERSALIZM	9	OCENA
5	ESTETYKA		

- a. bezstronność, brak uprzedzeń, umiejętność oceny rzeczywistości w sposób realistyczny, postawa wolna od osobistych uprzedzeń respektująca istniejący stan rzeczy, przedmiot poznania i wiedzy istniejący niezależnie od okoliczności, jak i poznającego przedmiotu;
- b. kierowanie się w działaniu, poznaniu, ocenianiu faktów i zjawisk wyłącznie osobistymi względami, upodobaniami i uprzedzeniami, przedmiot poznania zależnie od sposobów i warunków postrzegania podmiotu poznającego;
- c. poczucie piękna, elegancji, harmonii, wytworności, smak, również styl, rodzaj, moda;
- d. teoria piękna dzieł sztuki i przedmiotów naturalnych, piękno realizujące się praktycznie, piękny wygląd czegoś; estetyka obejmuje treść i formę dzieła sztuki, doznania i przeżycia artystyczne, prawa rządzące zjawiskami artystycznymi, oceny dotyczące tego co piękne, wartości estetyczne, ogólne kryteria i kanony piękna;
- e. sąd wartościujący, wypowiedź wyrażająca dodatnie lub ujemne ustosunkowanie się oceniającego do przedmiotu, zjawiska, stanu rzeczy itp.
- f. zasób wiadomości z jakiejś dziedziny, zespół przekonań zgodnych z rzeczywistością, ogół informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania. Wiedza może być m.in.: naukowa, potoczna, teoretyczna; znajomość, świadomość (zdolność umysłu do odzwierciedlenia obiektywnej rzeczywistości); im większa wiedza, tym większe rozumienie zjawisk rzeczywistości;
- g. szacunek dla cudzych poglądów lub wierzeń wyrażający się w dopuszczeniu ich do głosu, wyrozumiałość, świadoma postawa zgody na wyznawanie i głoszenie poglądów, z którymi się nie zgadzamy.
- h. uzasadnienie, dowodzenie tez, motywowanie oparte na rzeczowych, logicznych argumentach; właściwa argumentacja nie odwołuje się do emocji, wad lub próżności słuchaczy oraz groźenia przemocą.
- i. ogarnianie całości, powszechność, wszechstronność, przeciwieństwo indywidualizmu.

Prawidłowe odpowiedzi: 1.a, 2.h, 3.c, 4.i, 5.d, 6.f, 7.g, 8.b, 9.e.

S

TOSUNEK POLAKÓW DO INNYCH KULTUR

Odchodzenie od modelu homogenicznego społeczeństwa jest swoistym wyzwaniem współczesnego świata. Stajemy się społeczeństwem coraz bardziej zróżnicowanym, nie tylko pod względem narodowościowym, etnicznym, ale również kulturowym, religijnym, ekonomicznym. Czy jesteśmy zatem na drodze do utracenia tożsamości narodowej? Czy takie elementy, jak: tradycja, język, obyczaje, religia, dziedzictwo kulturowe muszą prowadzić do podziału na „swoich” i „obcych”? Czy też jest możliwe pokojowe współistnienie oparte na wzajemnym szacunku, poszanowaniu prawa do odmienności? Co sprzyja kształtowaniu postaw otwartości, tolerancji? Co buduje dialog między narodami, ludźmi, kształtuje ciekawość poznawczą i wychowuje obywatela społeczeństwa wielokulturowego?

Zajęcia pomogą w odpowiedzi na postawione wyżej pytania. Pozwolą również na wymianę poglądów, dyskusję, odkrywanie wartości stojących za konkretnymi argumentami. Uczniowie będą mieli możliwość uczenia się trudnej sztuki dyskusji, prezentacji własnych argumentów i ich uzasadniania, będą uczyli się słuchać innych. Jeśli pojawią się różnice poglądów, konflikt wartości, będą wspólnie poszukiwać płaszczyzny porozumienia. Zajęcia mogą być połączone z realizacją innych scenariuszy zamieszczonych w publikacji, takich jak: „Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej”; „Historia mniejszości narodowych w Polsce”; „Mniejszości narodowe w Polsce — wczoraj i dziś”; „Prawa mniejszości narodowych w międzynarodowych i polskich dokumentach”.

Poziom kształcenia:

III klasa gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot:

wiedza o społeczeństwie, godzina wychowawcza, język polski

Cele:

Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć określić, zaprezentować i uzasadnić własne stanowisko odzwierciedlające ich stosunek do wielokulturowości,
- umieć analizować argumenty własne i innych,
- znać zasady dyskusji i stosować je w praktyce,
- posiadać świadomość własnej roli i udziału w kształtowaniu obywatelskiego, tolerancyjnego społeczeństwa,
- rozumieć, dlaczego wartości odgrywają bardzo ważną rolę w budowaniu społeczeństwa wielokulturowego.

Materiały pomocnicze:

 nr 1: *Definicje kultury*
 nr 2: *Schemat planszy do „Pokera kryterialnego”*
 nr 3: *Argumenty do „Pokera kryterialnego”*
 nr 4: *Słowniczek*
Środki dydaktyczne:

dwa duże arkusze papieru, kartki A4, długopisy, flamastry, nożyczki, klej, kilka kompletów argumentów przygotowanych w formie kart do gry w „Pokera kryterialnego” (tyle, ile będzie grup), 3–4 czyste karty bez argumentów, kilka plansz do „Pokera kryterialnego” (tyle, ile będzie grup)

Czas trwania:

2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:**Wprowadzenie**

1. Dokonaj krótkiego wprowadzenia do zajęć. Poinformuj uczniów, czym będą się zajmować przez dwie godziny lekcyjne.
2. Zaproponuj stworzenie wspólnej definicji kultury, na podstawie której zbudujecie definicję wielokulturowości.

Poinformuj uczniów, że najpierw zbierzecie na forum wszystkie skojarzenia, jakie przychodzą im do głowy w związku ze słowem „kultura”. Możesz to zrobić wykorzystując technikę burzy mózgów, która rozwija kreatywność, spontaniczność, przełamuje opory przed przedstawieniem własnych pomysłów.

Zanim zaczniesz zbierać skojarzenia przedstaw uczniom zasady burzy mózgów.

- Każdy pomysł jest dobry, nawet najbardziej dziwny.
- Każda propozycja będzie zapisana.
- Wszyscy na równych prawach bierzemy udział w zgłaszaniu pomysłów.
- Nie komentujemy i nie krytykujemy pomysłów.
- Zabieramy głos po kolei.
- Pomysły zgłaszamy przez określony czas, np. 5 minut.

3. Przystąpcie do zbierania pomysłów. Zapisuj je na tablicy lub dużym arkuszu papieru. Po zebraniu wszystkich propozycji podziel uczniów na zespoły złożone z 5–6 osób. Każdą grupę poproś o stworzenie na podstawie zapisanych skojarzeń własnej definicji kultury. Każda z grup zapisuje swoją definicję na dużym arkuszu papieru i umieszcza w widocznym dla wszystkich miejscu. Powstanie kilka definicji. Ty również, korzystając z *materiału pomocniczego nr 1*, zaprezentuj definicje słownikowe. Porównajcie wszystkie definicje, spróbujcie odnaleźć jak najwięcej wspólnych treści, to co je łączy i sformułujcie jedną definicję. Zapisz ją na dużym arkuszu papieru lub na tablicy.

Rozwinięcie

4. Powiedz uczniom, że następnym etapem wspólnej pracy będzie dyskusja na temat stosunku Polaków do innych kultur (wielokulturowości). Przedstaw uczniom dane dotyczące żyjących w Polsce mniejszości narodowych (skorzystaj ze scenariuszy znajdujących się w tej książce).
5. Ponownie dokonaj podziału na zespoły. Możesz również zaproponować zachowanie poprzedniego składu grup. Pamiętaj jednak, że warto, aby podział na grupy był przypadkowy. Takie rozwiązanie sprzyja wzajemnemu poznawaniu się, uczy tolerancji, zmniejsza ryzyko dobierania się w zespoły na podstawie wzajemnych sympatii i antypatii. Zwróć uwagę na to, żeby w tym samym zespole nie znalazły się osoby skłonne do dominacji i osoby nieśmiałe.
6. Zapoznaj uczniów z techniką „Pokera kryterialnego”, którą zastosuj przy prowadzeniu dyskusji w mniejszych grupach. Pomoże ona uczestnikom dokonać oceny wpływu różnych czynników na rozpatrywane zjawisko. Przedstaw podstawowe zalety tej techniki, mówiąc, że uczy ona formułowania argumentów i ich uzasadniania, uczy podejmowania decyzji, kształtuje umiejętność pracy zespołowej. Poinformuj, że każdy zespół otrzyma zestaw kart z argumentami i planszę z trzema polami do wypełnienia oraz słowniczek (*materiały pomocnicze nr 3, nr 2, nr 4*).

Na planszy umieszczone są trzy prostokąty: na zewnętrznym polu uczniowie umieszczają karty z czynnikami, które uznają za najmniej istotne, w środkowym — uznane za dość ważne, ale w ograniczonej liczbie (siedem), w centralnym — najważniejsze — nie może być ich więcej niż pięć. Poszczególne argumenty powinny być wypisane pojedynczo, na jednej stronie kartek symbolizujących karty do gry. Zadaniem uczniów będzie ułożenie ich na planszy według kryterium ważności. Przedstaw uczniom zasady pracy w zespole.

- Karty rozdaje się tak samo jak w czasie gry w karty.
- Uczestnicy gry układają je nie zapisaną stroną do góry, po czym kolejno odkrywają i układają w wybranych przez siebie polach na planszy.
- Kolejność odkrywania kart powinna być ustalona w zespołach przed rozpoczęciem gry.
- Każda zmiana w układzie kart wymaga przekonującej argumentacji, którą zaakceptują inni gracze.
- Gra kończy się, kiedy wszyscy jej uczestnicy zgadzają się na określony układ kart.

Czyste karty, które powinien otrzymać każdy zespół mogą służyć do zapisania na nich argumentów, jakich zabrakło w zestawie, a jakie pojawiły się podczas dyskusji w danej grupie i zostały uznane za ważne. Powiedz uczniom, że choć argumenty posiadają zarówno kontekst pozytywny, jak i negatywny, mają się skupić nie na tym podziale, lecz na znaczeniu każdego z podanych argumentów, jego uzasadnieniu, kontekście społecznym, osobistych doświadczeniach oraz na dyskusji nad nimi.

7. Wyznacz czas pracy w grupach — około 20 minut.

Nauczyciel nie uczestniczy w pracach poszczególnych zespołów, ale powinien dbać o kulturę dyskusji, o to, by nie wyzwalała ona negatywnych emocji i by decyzje zespołu były podejmowane pod wpływem rzeczowych, merytorycznych argumentów.

8. Po rozmieszczeniu wszystkich argumentów w odpowiednich polach i zakończeniu dyskusji w zespołach, poproś każdą z grup o prezentację i krótkie uzasadnienie dokonanego wyboru pięciu argumentów, które znalazły się w środkowym polu.

Możesz zaproponować, aby każda z grup po kolei prezentowała po jednym argumencie ze środkowego pola, w kilku rundkach, aż do wyczerpania wszystkich kart umieszczonych przez grupy w tym polu.

Podaj zasady prezentacji:

- każdy zespół prezentuje w pierwszej kolejce jeden argument i uzasadnia jego wybór,
- pozostałe grupy słuchają i dopiero po zakończonej prezentacji informują, czy u nich ten argument też się pojawił i podają swoje uzasadnienie (jeśli jest ono odmienne od przedstawionego przez grupę prezentującą),
- nie powtarzamy w kolejnych rundkach argumentów, które były już podane przez pozostałe grupy.

Zachęć zespoły do aktywnego słuchania i ewentualnie uzupełniania wypowiedzi uzasadniających wybór, ponieważ argumenty w poszczególnych grupach mogą się powtarzać, natomiast ich uzasadnienie może być odmienne.

Zapisuj na tablicy lub dużym arkuszu papieru prezentowane przez grupy argumenty.

Zaznaczaj, np. pionowymi kreskami liczbę grup, w których dany argument pojawił się w środkowym polu. Dzięki temu wszyscy będziecie mieć obraz częstotliwości pojawiania się poszczególnych argumentów. Na sporządzonej przez siebie liście podkreśl argumenty, które powtarzały się w kolejnych grupach.

9. Rozdaj grupom po kilka kartek formatu A4. Poproś, aby każda z grup zastanowiła się i zapisała, jakie wartości stoją za argumentami, które powtarzają się najczęściej.

Każda wartość powinna być zapisana na osobnej kartce. Powiedz uczniom, że chodzi o wartości moralne, takie jak, np. pokój, sprawiedliwość, równość.

10. Zbierz od grup kartki z zapisanymi wartościami. Sprawdź, czy zapisy powtarzają się. Jeśli tak, to połącz w grupy powtarzające się wartości i podlicz je. Ułóż wartości zaczynając od tych, które powtarzają się najczęściej. W pewnym stopniu odzwierciedli to hierarchię wartości, którą kierowali się uczniowie, dokonując doboru argumentów.
11. Możecie podsumować wspólną pracę krótką dyskusją na temat wartości w życiu człowieka i ich wpływie na stosunek do innych ludzi, innych narodów, odmiennych kultur i religii. Które z tych wartości kształtują postawy otwartości, tolerancji, szacunku dla odmienności?
12. Zakończenie lekcji dyskusją na taki temat może być wprowadzeniem do lekcji na temat wartości. Możesz poprosić uczniów o napisanie pracy na temat: „Jakie wartości są fundamentem zróżnicowanego kulturowo (wielokulturowego) społeczeństwa?”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

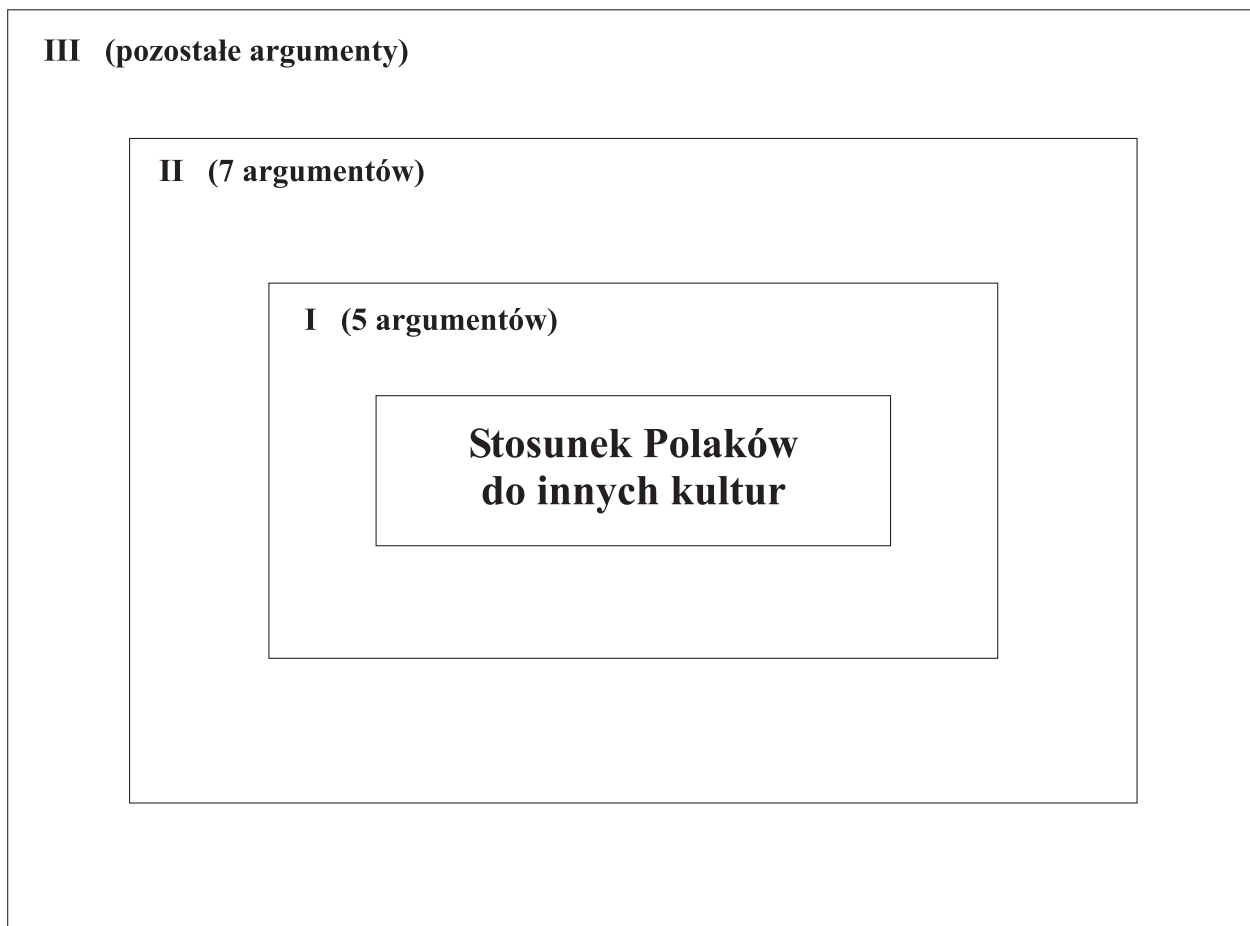
Definicje kultury

1. Kultura, socjol. całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie; w skład tak pojętej kultury wchodzi nie tylko wytwory materialne i instytucje społeczne, ale także zasady współżycia społecznego, sposoby postępowania, wzory, kryteria ocen estetycznych i moralnych przyjęte w danej zbiorowości i wyznaczające obowiązujące zachowania.

Encyklopedia Popularna PWN, Warszawa 1982, wyd. czwarte

2. Kulturę można zdefiniować jako sumę wszystkich wyuczonych zachowań, występujących w społeczeństwie. Do aspektów kultury zalicza się: podstawowe wartości, przekonania, postawy, język, komunikację niewerbalną, normy i zasady działania, orientację czasową, związki przestrzenne, obraz świata, organizację społeczną (na przykład ustrój ekonomiczny, rolę pokrewieństwa, strukturę polityczną i religijną, opiekę zdrowotną, kontrolę społeczną, historię, osobowość, dorobek kulturalny i sztukę).

Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji. W. G. Stephan, C. W. Stephan, tłum. M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Schemat planszy do „Pokera kryterialnego”****MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3****Argumenty do „Pokera kryterialnego”**

wiedza o innych narodach, kulturach, religiach itp.	praca nad stereotypami i uprzedzeniami	zrozumienie i poszanowanie odmienności	poszukiwanie wspólnych korzeni (poszukiwanie tego co łączy, a nie tego co dzieli)
dialog między narodami na płaszczyźnie społecznej, kulturowej i religijnej	rozwiązywanie problemów w sposób pokojowy	wizja wspólnej przyszłości — pokojowe współistnienie i współżycie między narodami	zakaz dyskryminacji bez względu na rasę, płeć, język, wyznanie, poglądy polityczne, narodowość, pochodzenie społeczne itp.

różnorodność kulturowa wzbogaca i sprzyja rozwojowi jednostek i społeczeństw	Rzeczpospolita nie była krajem jednolitym narodowościowo i religijnie już od XIV wieku	Polska jest jednym z najbardziej jednolitych etnicznie państw w Europie	historia narodu polskiego ma duży wpływ na zrozumienie dziejów innych narodów
demokracja zakłada pluralizm — wielość partii, wyznań, światopoglądów	przedstawiciele mniejszości narodowych w parlamencie i samorządach lokalnych	prace w polskim Sejmie nad ustawą o mniejszościach narodowych	budowanie wielonarodowościowego społeczeństwa na wspólnych wartościach
zachowanie tożsamości narodowej, własnej kultury narodowej	można być Niemcem, Żydem, Rosjaninem i jednocześnie czuć się Polakiem i kochać Polskę	Polska podpisała ze wszystkimi państwami ościennymi układy o dobrosąsiedzkich stosunkach i współpracy, zawierające odpowiednie klauzule mniejszościowe	wielokulturowość jest wartością społeczną powszechnie przyjętą w całej społeczności państw demokratycznych
antysemickie nastroje społeczne	tylko Polak potrafi naprawdę kochać Polskę i tylko Polak może powiedzieć, że Polska to jego ojczyzna	ksenofobia, dyskryminacja, szowinizm	kryzysy ekonomiczne, polityczne, zmiany społeczne sprzyjają nietolerancji
brak wiedzy o innych kulturach, narodach, religiach, światopoglądach	globalizacja i związane z nią nasilone ruchy migracyjne	fanatyzm i fundamentalizm	ludzie znani i bogaci są z reguły traktowani lepiej, bez względu na narodowość
konformizm	totalitaryzm	Polska po wejściu do UE stanie się krajem imigracji, tak jak np. Grecja, Hiszpania, Portugalia	tragedia narodów byłej Jugosławii jako państwa wielonarodowościowego
równe traktowanie przez władze publiczne	indoktrynacja	pogromy Romów (Konin 1988 r., Mława 1991 r.)	polityka społeczna

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4

Słowniczek

Antysemityzm — uprzedzenie, nienawiść, wrogość w stosunku do Żydów z powodu ich pochodzenia rasowego lub narodowościowego. Jest formą szowinizmu, rasizmu i nietolerancji.

Demokracja:

- **bezpośrednia** — polega na bezpośrednim sprawowaniu władzy, podejmowaniu decyzji państwowych przez ogół społeczeństwa. Do organów państwowych należy przygotowanie i podejmowanie decyzji wykonawczych lub innych.
- **pośrednia (parlamentarna)** — forma rządów, w której naród sprawuje władzę za pośrednictwem wybranych przez siebie reprezentantów działających w parlamencie, który jest najwyższym organem państwa.

Dyskryminacja — (łac. *discriminatio*: rozróżnienie) ograniczenia prawne stosowane przez jedno państwo względem drugiego. Upośledzenie albo prześladowanie ludzi ze względu na ich pochodzenie, przynależność klasową, narodową, rasową, wyznaniową itp.

Fanatyzm — nieustępliwa, bezkrytyczna wiara w słuszność jakiejś sprawy, idei, doktryny, połączona z nietolerancją i ostrym zwalczaniem odmiennych poglądów.

Fundamentalizm — postawa nieposzanowania dla odmiennych poglądów, posuwająca się nawet do użycia sił. Współcześnie fundamentalizm kojarzy się z terroryzmem i fanatyzmem religijnym.

Indoktrynacja — szerzenie, wpajanie jakichś przekonań.

Konformizm — postawa, postępowanie zgodne z obowiązującymi normami, wartościami, poglądami. Zgadanie się z czymś, przystosowanie się do czegoś — niekiedy z odcieniem dezaprobaty.

Konformizm społeczny — postawa jednostki polegająca na ścisłym podporządkowaniu się normom, wzorom zachowania i poglądom danej grupy społecznej.

Ksenofobia — przesadna niechęć lub wrogość w stosunku do obcych.

Nacjonalizm — postawa społeczno-polityczna oraz forma ideologii podporządkowująca interesy innych narodów interesom własnego narodu lub rasy, wyrażająca się w egoizmie narodowym, w wyolbrzymianiu zalet i niewidzeniu słabości własnego narodu, w żądaniu dla niego specjalnych przywilejów, w niechęci, nietolerancji i wrogości wobec innych narodów (przeciwieństwo internacjonalizmu).

Stereotyp — przyjęte z góry wyobrażenia, nierzadko tendencyjne, na temat wyglądu, zachowań i cech przedstawicieli określonej grupy lub kategorii społecznej (np. osób należących do mniejszości narodowej, osób o orientacji homoseksualnej itp.), a utworzone w wyniku uogólnień opartych na fałszywych, niekompletnych lub niesprawdzonych informacjach. Gdy to wyobrażenie jest powszechnie podzielane przez większą grupę ludzi, mówimy o stereotypie społecznym.

Stereotyp społeczny — por. stereotyp.

Szowinizm — skrajna postać nacjonalizmu, polegająca na całkowicie bezkrytycznym stosunku do własnego narodu. Wyraża się w niedostrzeganiu wad własnego narodu i przeceńnianiu jego zalet, w pogardzie i nienawiści do innych narodów. Łączy się często z dążeniami zaborczymi.

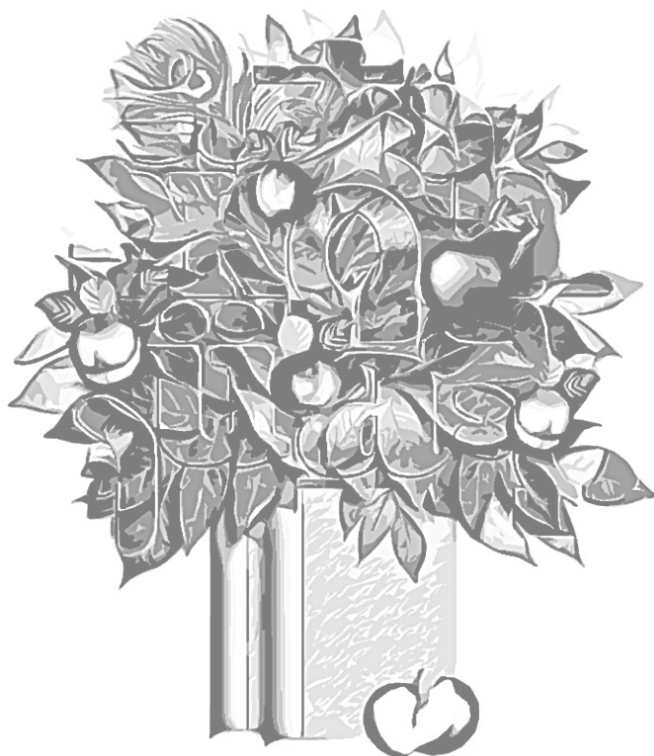
Tolerancja — postawa w stosunku do ludzi różniących się w jakiś sposób od nas, uznająca prawo do tej odmienności. Tolerancja przejawia się w nienarzucaniu mniejszości perspektywy grupy dominującej oraz w szacunku dla różnych form samookreślenia się i posiadania różnych od naszych preferencji i wartości.

Totalitaryzm — system organizacji państwa polegający na ingerencji państwa we wszystkie dziedziny życia społecznego, kulturalnego i politycznego, sprawowaniu nad nimi ścisłej kontroli odgórnej przy jednoczesnym całkowitym zniesieniu kontroli społecznej. Wyraża się w prześladowaniu elementów postępowych, w ograniczaniu większości praw obywatelskich i minimalizacji życia społecznego.

Uprzedzenie społeczne — niechętnie lub wrogie nastawienie wobec danej osoby wynikające tylko z jej przynależności do określonej grupy objętej stereotypem (np. osób należących do mniejszości narodowej, wyznaniowej lub seksualnej, nosicieli wirusa HIV, chorych psychicznie itp.) i wnioskowanie o cechach tej osoby na podstawie cech przypisanych tej grupie.

Opracowano na podstawie: *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa; *Słownik Encyklopedyczny — Edukacja Obywatelska*, R.Smolski, M. Smolski, H. Stadtmüller, Wydawnictwa Europa, Wrocław 1999.

VI Wielokulturowość a prawo



PRAWO A MORALNOŚĆ

Zasadniczym celem — aczkolwiek niewystarczającym — ludzkiego życia jest biologiczne przetrwanie. Wynika stąd konieczność stworzenia systemu wzajemnych gwarancji, czyli prawa. Okazuje się, że najwybitniejszy indywidualista nie może istnieć bez współdziałania z innymi. Nawet najsilniejszy człowiek wymaga jakiejś pomocy ze strony innych. Stąd pewna dobrowolność podlegania jakimkolwiek prawom. W interesie jednostek leży bowiem przestrzeganie nawet na zawsze sprawiedliwego prawa. Chęć przetrwania rodzi w znacznej mierze motyw posłuszeństwa; sama siła karząca prawa nie byłaby tu wystarczająca.

W Polsce dominuje pogląd uznawany za oczywisty, że prawo ma podlegać moralności. Jest on powszechnie u nas przyjmowany, ponieważ jego źródłem są zarówno poglądy marksistowskie, jak i chrześcijańskie. A właśnie te nurty oddziaływały mocno na sposób myślenia Polaków po II wojnie światowej. Nie należy tego, co napisałam wyżej interpretować, jako rzekomego podobieństwa marksizmu i systemów chrześcijańskich; mimo różnic metafizycznych zachodzi podobieństwo w ocenie relacji prawa i moralności.

Pisząc na temat prawa stanowionego, czyli pozytywnego, i moralności należy wziąć pod uwagę szczególnie charakter państwa demokratycznego, czyli gwarantującego obywatelom maksimum możliwej wolności. Otóż właściwością demokracji, i zarazem tak zwanego społeczeństwa obywatelskiego w tym ustroju, jest wieloświatopoglądowość. Mniejszości światopoglądowe w takim państwie mają być szczególnie respektowane. Ustrój demokratyczny umożliwia swobodny wybór któregoś z istniejących światopoglądów, jak również możliwość tworzenia oryginalnego, nowego poglądu na świat. Wieloświatopoglądowość jest wyrazem wolności obywateli. Nikt więc nie może być zmuszany do podlegania jakimkolwiek poglądom moralnym. Żaden z nich nie powinien być uprzywilejowany w państwie. Zadaniem prawa jest gwarantowanie każdemu równej miary wolności. O treści tej wolności, a w tym o wyborze określonej koncepcji moralnej, każdy powinien sam zadecydować.

Dopiero od XVIII wieku wielu filozofów przyjmuje całkowite rozróżnienie porządku prawnego i porządku moralnego. Prawo, w myśl tych poglądów, reguluje zewnętrzną sferę postępowania czło-

wieka; moralność reguluje sferę wewnętrzną człowieka, motywy jego działania. Najwyraźniej to rozgraniczenie sfer prawa i moralności przeprowadził Immanuel Kant.

Wielu filozofów wskazuje na to, że na straży przestrzegania prawa stoi państwo; przestrzeganie norm moralnych wypływa natomiast jedynie z przekonania o ich słuszności. Dyktowane jest przez sumienie czy poczucie obowiązku człowieka. Karą za naruszenie norm moralnych jest niezadowolenie z siebie, wewnętrzna dysharmonia, jak również potępienie przez środowisko. Prawo nie może egzekwować spełniania obowiązków moralnych. Zresztą reguluje i takie sprawy, które z punktu widzenia moralności są obojętne. Ale bywa, że pewne czyny wywołują negatywną reakcję moralną, a nie są prawnie zabronione.

Rozgraniczenie prawa i moralności ma swoją długą historię. Już Sokrates, w tej części swej obrony, która została wygłoszona po zapadnięciu skazującego wyroku, upomina swoich sędziów, przemawiając do ich sumienia, do ich poczucia moralnego; jednak legalność ich orzeczenia stwierdza swym bezwzględny poddaniem się i odrzuceniem propozycji ucieczki.

Przytoczę tu — jako wyjątkowo klarowny — pogląd współczesnego angielskiego filozofa Herberta L. A. Harta, który uważa, że prawo nie powinno się powoływać na moralność. Prawo ma zapewnić przetrwanie fizyczne i społeczne, w tym kulturowe. Wymóg przetrwania narzuca konieczność wzajemnego powstrzymywania się od gwałtu. Niemożliwy do wyobrażenia byłby system prawny, który zarządziłby fizyczne zniszczenie jednostek. System prawny musi chociaż w minimalnej mierze opierać się na zgodzie obywateli i liczyć na ich współpracę.

Od wieków pojawiają się w ludzkich umysłach marzenia czy też obietnice kresu prawa. W przyszłych dziejach ma je całkowicie zastąpić moralność. Nie ma natomiast analogicznych dążeń i oczekiwań w stosunku do moralności. Teorie o obumieraniu moralności, nawet w odległej przyszłości, nie dochodzą do głosu. Wynika więc stąd, że prawo jest traktowane na ogół jako pewna konieczność mająca źródło w niedoskonałości natury ludzkiej.

Prawo i moralność są odrębnymi dziedzinami, ale o możliwości prowadzenia życia moralnego de-

cyduje prawo pozytywne; ono bowiem uzgadnia ze sobą wolność wszystkich jednostek, a następnie gwarantuje ją przymusem prawnym. Prawna gwarancja wolności zewnętrznej staje się warunkiem możliwości czynienia zadość własnej koncepcji moralności.

Realizacja celów moralnych może napotykać przeszkody ze strony innych. Tak więc, poza odwoływaniem się do norm moralnych, niezbędne staje się prawo pozytywne po to, by wypełniać to, co uważa się za swoją powinność. W tym zawiera się nadrzędna rola prawa pozytywnego wobec moralności. Dochodzi to wyraźnie do głosu w państwach głoszących pluralizm światopoglądowy. Wolność — warunek wyborów moralnych — wymaga bezpieczeństwa prawnego.

Uznawanie prawa za wartość najwyższą w życiu publicznym wiąże się ze słusznym postulatem, by rząd również całkowicie podlegał obowiązującemu prawu, by nie stanowił wyjątku, by nie wznosił się ponad prawo. Podleganie wspólnym i jednakowym dla wszystkich normom prawnym umożliwia różnym grupom przestrzeganie norm moralnych, które uważają za słuszne, pod warunkiem nie popadania w kolizję z tym, co obowiązuje jako prawo. W ten sposób, mimo ujednoczonego prawnie społeczeństwa, wyodrębniają się w nim grupy społeczne kultywujące własną moralność. Podejmowane współcześnie próby, by normy moralne własnego środowiska uczynić zarazem powszechnie obowiązującymi normami prawnymi są niebezpieczne. Spełnienie takich postulatów prowadzi do totalitaryzmu, z reguły bowiem normy moralne sięgają „za próg domu”, a więc regulują sprawy, które z punktu widzenia prawnego powinny stanowić domenę wolności jednostek.

Wyrazem wolności człowieka jest zdolność do tworzenia własnego poglądu na świat lub swobodnego wyboru „gotowego” światopoglądu. Wskazuje się współcześnie, że sprawdzianem wolności jest demokracja telewizyjna, czyli sytuacja równego dostępu do telewizji publicznej przedstawicieli różnych grup światopoglądowych w państwie. Ma to szczególne znaczenie w ustroju demokratycznym, to znaczy opartym nie o absolutyzm, lecz relatywizm wartości.

Problem ten ma istotne znaczenie, coraz bardziej bowiem szerzy się przekonanie, że wyróżnikiem człowieczeństwa jest zdolność do tworzenia światopoglądu wyrażającego się w konsekwencji w tworzeniu świata kultury. W świecie przyrody, którego również jesteśmy częścią, nie spotyka się dzieł kulturowych. Tworzenie kultury — zdolność, która znamionuje wyłącznie człowieka — rozpoczyna się wraz z odniesieniem działań do wyższych wartości, czyli świata ideałów.

Szczególne znaczenie ma ideał sprawiedliwości. Konkretnie rozwiązania i rozstrzygnięcia prawne

z reguły odległe są od owego ideału. Świat ideałów, czyli wyższych wartości, egzystuje w naszej świadomości i stanowi wyraz tęsknot człowieka. Niższe wartości — czyli materialne i biologiczne — aczkolwiek mają dla każdego znaczenie, to jednak nie są wystarczające, by w odniesieniu do nich móc ukształtować w sobie człowieczeństwo.

Współcześnie, poza klasycznym poglądem głoszącym, że rozum decyduje o człowieczeństwie, funkcjonuje wspomniany tu już pogląd o zdolności do tworzenia kultury jako niepowtarzalnej naszej właściwości. Wyodrębnia się twórczość społeczną, gospodarczą, naukową, literacką, artystyczną, techniczną, polityczną, religijną oraz prawną. Ta ostatnia ma szczególne znaczenie, w ustroju demokratycznym bowiem rezultaty prawnej twórczości decydują o jedności obywateli w państwie; poglądy moralne, podobnie jak religijne dzielą i antagonizują społeczeństwo oraz narody.

Teoretycznie w państwach demokratycznych, czyli odznaczających się pluralizmem światopoglądowym, wszyscy obywatele bez wyjątku, włącznie ze sprawującymi władzę, mogą działać tylko i wyłącznie w granicach prawa. Wszechwładza państwa w stosunku do jednostek w państwach totalitarnych ustępuje miejsca w państwach demokratycznych wszechwładzy prawa. Ale prawo w państwie demokratycznym nie charakteryzuje się wzmoczoną penalizacją, która ma miejsce w krajach autorytarnych. Nie kontroluje ono wszystkich dziedzin życia zbiorowego i jednostkowego. Prawo w krajach demokratycznych powinno mieć charakter stabilny, a jego treść powinna być wolna od związku z określonymi programami politycznymi i światopoglądowymi.

W państwach demokratycznych wolność prawnie zagwarantowana zmusza obywateli do podejmowania odpowiedzialności za własne życie w rozmaitych aspektach, a w tym również w dziedzinie wyborów moralnych. W rzeczywistości jednak chęć scedowania na kogoś czy na coś własnej odpowiedzialności sprawia, że jednostki równie łatwo i chętnie — co w ustroju autorytarnym — poddają się wpływom ideologii głoszonych przez którąś z partii. Konformizm i oportunizm cechujący tych, którzy nie podejmują wysiłków pracy nad sobą, sprawia, że większość chętnie ulega wpływom partii politycznej, pozostającej w zgodzie z dominującą w danej społeczności formą obyczajowości.

W państwach demokratycznych dochodzi do głosu prawo, które jest stanowione nie przez grupę partyjną sprawującą faktycznie władzę, jak to było w dwudziestowiecznych państwach totalitarnych, lecz przez parlament. W nim odbywa się skomplikowana gra polityczna. Zawierane w drodze kompromisów sojusze polityczne wybranych partii rzutują na treść stanowionego prawa. Jest ono wraz z częścią porozumienia reprezentantów społeczeństwa

czeństwa. Natomiast w nowoczesnych państwach autorytarnych prawo tworzy grupa, której udało się zdominować dane społeczeństwo i narzucić mu swoją własną ideologię.

W dwudziestowiecznych państwach autorytarnych — inaczej niż we wcześniej istniejących ustrojach tyrańskich, despotycznych czy absolutnych — utworzona jest partia zespolona z administracją państwową. Determinuje ona życie obywateli w państwie. Nowym zjawiskiem w państwach autorytarnych XX wieku jest również zmonopolizowanie kultury masowej. Ten problem nie występował w państwach poprzednich wieków, ponieważ kultura masowa jest zjawiskiem nowym, powstałym w wieku XX.

Na nasze poczynania mają wpływ wartości wyższe, czyli ideały, stanowiące czysty i nie dający się zrealizować w pełni wzór. Wyraziście można to zilustrować na przykładzie artysty, dla którego czym innym jest wartość, którą chce wyrazić, czyli wartość poszukiwana, a czym innym wartość urzeczywistniona przezeń w dziele. Artysta dąży do ucieleśnienia wartości idealnej, której wyobrażenie ma w swym umyśle, lecz to zbliżenie wartości konkretnej do odpowiedniej wartości idealnej nigdy nie jest aż tak doskonałe, by nie pozostawało odczucie pewnej dwoistości.

Wybór wartości i sposób ich urzeczywistniania są wyrazem wyznawanego światopoglądu i przynoszą określone skutki w świecie kultury. Nie należy nikomu narzucać własnego światopoglądu. Można tylko i trzeba reprezentować go postawą i działaniem tak, by ktoś inny znalazł okazję odszukania analogicznych wartości w głębi własnej osobowości.

Mianem państw autorytarnych określa się państwa nazywane dawniej mianem absolutystycznych. Do państw autorytarnych należą tyranie czy monarchie absolutne, znane z historii. Cechą charakterystyczną ustrojów autorytarnych jest zmniejszenie sfery życia prywatnego jednostek na rzecz poszerzonej sfery człowieka pojętego jako obywatel danego państwa. Z kolei w państwach totalitarnych nie ma wolności światopoglądowej. Oficjalna ideologia obowiązuje wszystkich i jej podporządkowane jest prawo. Określonego rodzajowi moralności jest podporządkowane prawo. Stoi ono na straży przestrzegania owej urzędowej moralności.

Tomizm — jeden z nurtów filozofii chrześcijańskiej — przyjmuje istnienie ścisłego związku między prawem i moralnością. Oba porządki opierają się na wspólnym fundamencie, jakim jest prawo natury (naturalne). Z tym, że moralność, w przeciwieństwie do prawa, jest niezmienna i rozporządza — według przedstawicieli tego nurtu filozoficznego — poza ludzkimi sankcjami.

Prawo pozytywne nie tylko kształtuje życie społeczne, gospodarcze, kulturowe, ale — co nie

mniej ważne — zapewnia jednolite rozstrzygnięcie pewnych spraw w obrębie państwa. Prawo pozytywne, ze względu na swoją odpowiedzialną funkcję, zajmuje szczególne miejsce w hierarchii elementów tworzących świat kultury. Powinno charakteryzować się — zdaniem tomistów — godziwością, sprawiedliwością, pożytecznością społeczną i ma być możliwe do wykonania.

Normy moralne często wkraczają w sposób utajony do procesów tworzenia prawa. Zwłaszcza gdy sędzia — w prawie angloamerykańskim — napotyka problem wypełnienia luki w prawie. W Anglii i USA szczególną rolę odgrywa prawo zwyczajowe. Anglia — jej prawo przywędrowało z kolonistami do Ameryki — nie przyswoiła nigdy prawa rzymskiego. Podstawą prawną w tych krajach jest orzecznictwo. Wydanie wyroku ma służyć za wzorzec dla sędziów i dla analogicznych spraw w przyszłości. Natomiast w krajach romańskich i germańskich, pod wpływem prawa rzymskiego, obowiązują przepisy kodeksów, a nie orzecznictwo sądu.

Prawo odnosi się do człowieka z punktu widzenia konsekwencji jego postępowania wobec innych osób. Dotyczy więc sfery współzycia i współpracy jednostek. Jest czymś zewnętrznym, rodzajem pajęczyny czy raczej sieci ze stalowych lin, w której rozwijają się relacje międzyludzkie. Przy czym prawo bywa narzucane siłą. Spełnienie moralności wymaga wolności; prawo jest niezbędne dla zapewnienia spokoju i bezpieczeństwa.

Każdy z nas egzystuje w rodzinie, wśród przyjaciół, jest częścią jakiegoś narodu. Istnieje w jakiejś kulturze, często należy do jakiegoś kościoła. W rezultacie jest elementem składowym rozmaitych wspólnot. Prawo zaś w stosunku do tych wspólnot pełni rolę zewnętrznej reguły. Dzięki uporządkowaniu życia społecznego człowiek nie odczuwa tak silnie stanu zagrożenia i niepokoju.

Prawo zaczyna być potrzebne — ujmując ten problem historycznie — wtedy, gdy nie wystarczają lub znikają osobowe powiązania we wspólnocie, wtedy, gdy ona się rozrasta. Prawo zawiera w sobie pewne wartości występujące zarówno w poglądach religijnych, jak i moralnych: szacunek dla innych ludzi czy wierność. Zdaniem niektórych myślicieli prawo jest porządkiem częściowo opartym na moralności. Obowiązkiem moralnym jest tworzenie właściwego prawa. Porządek prawny wymaga uzupełnienia przez porządek moralny. Z drugiej zaś strony, prawo właściwie ukształtowane tworzy społeczne przesłanki dla swobodnego rozwoju moralnego. Niektórzy filozofowie wskazują na Boga jako ostateczny łącznik prawa i moralności. Inni — rozdzielają prawo i moralność.

Filozofem — jak to się tradycyjnie przyjmuje — który wyodrębnił prawo i moralność był Grocjusz. Ta myśl została pogłębiona na początku XVIII wieku przez Christiana Thomasiusa. Jego zdaniem, prawo

ma charakter czysto negatywnego zakazu jakiegoś postępowania względem innych. Natomiast moralność formułuje nakazy pozytywne i to nie względem innych, lecz samego siebie. Można by więc powiedzieć, że Thomasius określił różnicę dziedzin prawa i moralności, różnicę, która wyraźnie po raz pierwszy została uświadomiona przez Grocjusza.

Nie da się przeprowadzić linii granicznej między osobistym a publicznym życiem poszczególnych jednostek. Państwo może jedynie przyznać każdemu jakąś sferę wolności, w której jednostka działa swobodnie, a nawet samowolnie. Jeżeli przekracza się granicę sfery, to narusza się jakiś ład społeczny. Sprzyjające rozwojowi wewnętrznemu postępowanie niekonformistyczne jest dla społeczeństwa niewygodne — nie zaś groźne.

Treść norm moralnych i prawnych, mimo swej odmienności, ma wspólny cel, a mianowicie zmierza do uregulowania współżycia ludzi. Niektórzy filozofowie głoszą, że moralność cechuje dodatek dobrej woli w wykonywaniu przepisów. W każdym razie dyskusyjna jest teza o wywodzeniu prawa z moralności. Odrębność dziedzin nie pozwala na to. Ścierają się też opinie na temat ostatecznych podstaw porządku prawnego i moralnego.

Naśladujemy pod wieloma względami świat zachodniej Europy oraz Stany Zjednoczone, ale nie bierzemy przykładu z pluralizmu funkcjonujących tam poglądów. Pogląd o podległości prawa rozstrzygnięciom moralnym jest na Zachodzie równoważony poglądem o całkowitej rozdzielności tego, co należy do sfery prawnej, oraz tego, co należy do sfery moralnej. Rozstrzygnięcie relacji prawa pozytywnego i moralności decyduje o zakresie wolności obywatela w państwie, jak również o możliwości pluralistycznego charakteru ustroju politycznego. W myśl koncepcji liberalnych obywatel może i powinien, pozostając w zgodności z prawem, wybrać

takie poglądy moralne, które uważa za słuszne. Czyniąc to, powinien się kierować odpowiedzialnością za siebie i za innych. Wybierając, tworzy się bowiem wzór wyboru wartości dla wszystkich pozostałych współobywateli.

Poglądy Kanta, w postaci nadanej przez neokantystów, mają dziś istotne znaczenie w nauce zachodnioeuropejskiej oraz w płynących stąd rozstrzygnięciach o charakterze praktycznym. Z tego punktu widzenia należy oceniać nie tylko czyny człowieka, ale przede wszystkim motywy, dla których zostały podjęte. Czynem moralnym jest działanie płynące z poczucia obowiązku, a więc o charakterze bezinteresownym. Istotne jest, ażeby określony człowiek kierował się takim motywem, któremu on chciałby nadać walor powszechny. Nie jest moralne, jeśli ktoś uzurpuje sobie stanowisko uprzywilejowane. W moralności dochodzi do głosu to, co indywidualne z jednoczesnym nieprzyznawaniem nikomu żadnych przywilejów. Moralność, jak wynika z poglądów inspirowanych kantyzmem, jest zagadnieniem pozostawionym decyzji indywidualnej. Wymaga wolności gwarantowanej przez prawo pozytywne. Reguluje relację dającą się wyrazić słowami: ja — wobec siebie. Stosunki między człowiekiem i człowiekiem podlegają natomiast regulacji prawnej.

Pojawiają się od wieków, jak już wspomniałam, marzenia czy też nawet obietnice o stosunkowo rychłym kresie prawa. W przyszłości ma je całkowicie zastąpić moralność. Natomiast nie ma analogicznych dążeń i oczekiwań w stosunku do moralności. Teorie o obumieraniu moralności, nawet w odległej przyszłości, nie dochodzą do głosu. Wynika więc stąd, że prawo jest traktowane na ogół jako pewna konieczność mająca źródło w niedoskonałości ludzkiej natury.

PRAWO W KSZTAŁTOWANIU WIELOKULTUROWOŚCI

Zgodnie z podstawowym wyobrażeniem prawa, jakie funkcjonuje obecnie wśród prawników, prawo to system norm, zaopatrzonych na ogół przez władzę polityczną w sankcję przymusu. Normy zaś wyznaczają powinne zachowanie ich adresatów. Normy prawne zatem zmierzają do regulacji zachowania ludzi i w dużym stopniu rzeczywiście je regulują. Przyczyną podporządkowywania się ludzi normom prawnym nauki prawne — zwłaszcza socjologia prawa — dopatrują się nie tylko w groźbie zastosowania przymusu wobec nieposłusznej jednostki (np. skazania przez sąd karny), ale także m.in. w postawach legalistycznych, które w szanowaniu prawa widzą wartość oraz w wewnętrznym przekonaniu jednostek, że większość norm prawnych zmierza do słusznych celów itp. Naturalnie stopień zgodności postępowania jednostek z nakazami czy zakazami prawa jest różny w różnym czasie i miejscu oraz w odniesieniu do poszczególnych norm, nigdy jednak nie jest to zgodność całkowita.

We współczesnej kulturze Europy tworzenie prawa powierzono zasadniczo władzy ustawodawczej (a nie np. zwyczajowi czy sądom). Skoro jest to prawo stanowione, postuluje się oczywiście, aby było stanowione racjonalnie. Racjonalny prawodawca zdaje sobie sprawę, że nie tworzy norm, które bezwarunkowo spotkają się z posłuchem w społeczeństwie, że powinien uwzględnić czynniki decydujące o jego wystąpieniu i nasileniu. Polityka prawa zakłada też refleksję nad tym, czy dane normy prawne w ogóle mogą prowadzić do założonego dla nich celu, pod jakimi warunkami tak się stanie i czy normy te są najefektywniejszym sposobem jego osiągnięcia, a także jakie będą szerokie społeczne skutki ich wprowadzenia.

Wszystkie te, i co najmniej te, pytania musi zadać sobie prawodawca, który decyduje się na wykorzystanie instrumentów prawnych dla kreowania w danym społeczeństwie wielokulturowości. Musi także zdawać sobie sprawę, iż prawo nie jest jedynym systemem norm w społeczeństwie — współistnieje ono z normami moralnymi, religijnymi czy obyczajowymi i skuteczność jego oddziaływania zdecydowanie obniża ewentualna sprzeczność z takimi normami.

Skoro mówimy o kształtowaniu wielokulturowości przy użyciu instrumentów prawnych, zakładamy, iż wielokulturowość jest wartością społeczną

i to wartością na tyle istotną, że jej realizacją może być zainteresowane państwo. Nie można przemilczeć faktu, iż w praktyce wielokulturowość nie jest wartością przyjętą powszechnie w całej społeczności państw demokratycznych i szanujących prawa człowieka. Kiedy analizuje się politykę społeczną np. Francji, widoczne staje się stojące za nią założenie, iż republikański ideał równości może być zrealizowany tylko w społeczeństwie kulturowo homogenicznym, stąd mimo niezamykania się na przyjmowanie nowych obywateli w drodze naturalizacji, Francja realizuje model ich asymilacji, a nie wielokulturowości¹. Wzorce polityki wielokulturowości pochodzą raczej spoza Europy, z tradycyjnych krajów imigracji, to znaczy krajów, w których pierwociny współczesnych społeczeństw powstały w wyniku imigracji ze Starego Kontynentu — przede wszystkim z Kanady i Australii².

Termin „wielokulturowość” ma dwa zasadnicze aspekty znaczeniowe — opisowy i normatywny. W pierwszym z nich termin ten opisuje fakt współwystępowania w danym społeczeństwie lub państwie co najmniej kilku różnych kultur. Z reguły w tym znaczeniu mówimy na przykład o I czy II Rzeczypospolitej jako państwie wielokulturowym. Tam, gdzie mamy do czynienia z taką faktyczną wielokulturowością, pojawia się kwestia wzajemnego stosunku współwystępujących kultur i stosunku władzy politycznej do nich. Wielokulturowość jako termin polityczny i normatywny oznacza dążenie do swoistego „równouprawnienia” współwystępujących kultur i do podtrzymania ich zróżnicowania. Oczywistym założeniem jest tu uznanie różnorodności kulturowej w ramach jednego organizmu społecznego czy państwowego za wartość. Nie można teoretycznie wykluczyć sytuacji, gdy cele polityki

¹J. J. Smolicz, *Globalization and Resilient Cultural Diversity — An Australian Multicultural Achievement*, „Australian Multiculturalism for Poland and Beyond in the Perspective of European Integration”, Warszawa 2001, 15–17, październik.

²J. J. Smolicz wyróżnił w historii polityki kulturowej Australii trzy fazy: asymilacji (od 1901 do połowy lat 60.; polityka homogeniczności kulturowej, tzw. Białej Australii), integracji (od połowy lat 60. do 1972 r.; dopuszczenie migracji „wybitnych” nie-Europejczyków i pomoc im w integracji ze społeczeństwem mimo kulturowej odmienności) i wielokulturowości (od 1972 r.; promowanie kultur mniejszości etnicznych, zarządzanie zjawiskiem wielokulturowości przez specjalne agendy państwowe).

wielokulturowości są w danym państwie całkowicie osiągnięte (wówczas o wielokulturowości można by mówić także w tym drugim znaczeniu opisowo, a nie tylko normatywnie), jednak przede wszystkim wielokulturowość w tym ujęciu to pewien cel, ideał społeczno-polityczny, do którego można dążyć. W tym sensie mówimy o polityce wielokulturowości, czyli polityce zmierzania do owego celu.

Nasuwa się pytanie o ugruntowanie ideału wielokulturowości, o jego źródła czy uzasadnienia. Nie pretendując bynajmniej do wyczerpania tematu, należy zwrócić uwagę na trzy sprawy: wyzwania globalizacji, rolę antropologii kulturowej oraz ideę równości. Oczywiście znaczenie ma też pozytywne wartościowanie różnorodności kulturowej, jako wzbogacającej i sprzyjającej rozwojowi jednostek i społeczeństwa.

Globalizacja wiąże się tak ze zwiększeniem częstotliwości kontaktów międzynarodowych, jak i z nasileniem ruchów migracyjnych ludności. W rezultacie wzrasta częstotliwość kontaktów międzykulturowych w skali międzynarodowej i wewnątrz-krajowej, a problemem staje się zapewnienie efektywności i pokojowego charakteru tych kontaktów. Masowy napływ imigrantów w wielu państwach stawia bardzo poważne wyzwania społeczne. Konstruktyną odpowiedzi na te wyzwania przy utrzymaniu tradycyjnej już, choć ostatecznie ukształtowanej dopiero w XIX wieku, ideologii homogenicznego kulturowo państwa narodowego okazuje się trudna³. Polityka wielokulturowości ma natomiast w założeniu redukować społeczne napięcia i zapobiegać społecznym wstrząsom w państwach *de facto* wielokulturowych. Wielokulturowość polityczna jest tu zatem celem operacyjnym na drodze do celu strategicznego, jakim jest utrzymanie ładu społecznego.

Multikulturalizm nie byłby możliwy bez zasadniczego poszerzenia i zmiany euroatlantyckiej świadomości dokonanej przez dorobek naukowy antropologii kulturowej. Nauka ta, gromadząc dane o wielkiej różnorodności kultur na świecie, w naturalny niejako sposób sprzyja pewnemu kulturowemu relatywizmowi. W powiązaniu z antropologią fizyczną przyczyniła się też walenie do sprowadzenia tez o wyższości pewnych ras nad innymi do przesądów Europejczyka XIX wieku. Co ważniejsze, antropologia kulturowa spowodowała upowszechnienie

³ Jeśli za E. Gellnerem przyjmiemy, że zasadą nacjonalizmu, z którą związany jest nacjonalistyczny sentyment i ruch, jest zasada, w myśl której jednostki polityczne powinny się pokrywać z jednostkami kulturowymi, a więc te pierwsze powinny być kulturowo homogeniczne, polityka wielokulturowości okaże się wyraźną antytezą nacjonalizmu. Inna sprawa, że gdyby zgodzić się z teorią źródeł nacjonalizmu Gellnera, propagowanie we współczesnych warunkach cywilizacyjnych (w społeczeństwie industrialnym) wielokulturowości byłoby absurdalne i skazane na niepowodzenie. Porównaj E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, tłum. T. Hołówna, PIW, Warszawa 1991.

się postawy, zgodnie z którą nie ocenia się kultur, wiedząc, że wszelkie kryteria ocen same są faktem kulturowym, a więc przynależnym do danej kultury, a już niekoniecznie do innych. Ta swoista „równość” kultur⁴ jest założeniem, które bez antropologii by nie zaistniało, a bez którego z kolei trudno wyobrazić sobie politykę wielokulturowości. Antropologowie zresztą widzą nieraz swoją dziedzinę jako naukę stosowaną, ważną dla ułatwienia kontaktów międzykulturowych⁵.

Na marginesie można dodać, że sama idea wielokulturowości jest dziełem określonej kultury. Chodzi oczywiście o kulturę Zachodu w jej obecnym stadium rozwoju. Za jedno z jej najistotniejszych nowszych osiągnięć przyjęło się uważać rezygnację z idei jedynie słusznej prawdy czy drogi. Taki klimat ideowy stworzył dogodne warunki dla pojawienia się idei wielokulturowości.

Wielokulturowość wiąże się wreszcie z ideą równości. Jest ona zaprzeczeniem poglądu, w myśl którego rzeczywista równość możliwa jest tylko w obszarze jednorodnym kulturowo⁶. Propagatorzy wielokulturowości sądzą, iż zgodnie z zasadą równości, w żadnym państwie nikt nie może być traktowany gorzej od innych ani w ogóle znajdować się w gorszej sytuacji ze względu na swoją przynależność do kultury odmiennej od statystycznie dominującej. „Zrównanie” kultur, do którego dąży się w polityce wielokulturowości, może być postrzegane jako jeden z warunków zapewnienia autentycznej równości ludzi. Sama idea równości w naszej kulturze, a zwłaszcza w jej stadium nowoczesnym, należy do najważniejszych, stała się też jedną z ideowych podstaw demokracji i koncepcji praw człowieka.

Równość jest jednak pojmowana wielorako⁷. W skrajnej postaci, w różnych wizjach utopijnych i komunistycznych — jako równość warunków życia. W wersji, którą — upraszczając — można nazwać socjalistyczną, równość to równość szans, równość życiowego „startu”. We współczesnej dyskusji nad sytuacją grup społecznie upośledzonych (w tym nierzadko mniejszości kulturowych) i prawami ich członków, toczącej się już niezależnie od socjalistycznej inspiracji, używa się raczej pojęcia równości (czy wyrównywania) możliwości (*abilities*). Dla problematyki wielokulturowości tak rozumiana równość ma znaczenie zasadnicze, ale nie można też niedo-

⁴ Porównaj np.: Jerzy Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 690.

⁵ Żeby wspomnieć choćby znaną pracę E. T. Halla o antropologii przestrzeni (proksemice) pt. *Ukryty wymiar* (tłum. T. Hołówna, Muza, Warszawa 1997), której rozdziały XI i XII poświęcone są proksemice w kontekście krzyżowania się kultur.

⁶ Nasuwający się jako konsekwencja takiego poglądu imperatyw asymilacji mniejszości kulturowych jest też trudny do pogodzenia z godnością osobową jednostki ludzkiej oraz z ideą wolności.

⁷ Porównaj: M. Nowicki, *Co to są prawa człowieka?*, w: *Szkola Praw Człowieka. Teksty wykładów. Zeszyt 1*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1998.

ceń klasycznej, podstawowej dla idei praw człowieka, liberalnej koncepcji równości. W koncepcji tej na równość składają się równość wobec prawa i prawo do równego traktowania przez władze publiczne (czyli równość wobec władzy, zwana też równością przed prawem).

Równość wobec prawa wymaga, aby prawo przedmiotowe w jednakowy sposób traktowało ludzi znajdujących się w jednakowych sytuacjach. Każdy, kto znajduje się w pewnej sytuacji czy też należy do pewnej kategorii osób (np. osób poniżej 18 roku życia, osób osiągających pewien dochód, osób, które przekraczają granicę państwową, osób starających się o prawo jazdy) podlegać powinien takiemu samemu prawu regulującemu te sytuacje i właściwemu dla tych kategorii, jakiemu podlegają wszyscy inni ludzie należący do tej samej kategorii czy będący w podobnej sytuacji. Różnice w regulacji prawnej są dopuszczalne tylko wtedy, gdy istnieją po temu bardzo mocne, racjonalne uzasadnienia. Można na przykład bez pogwałcenia zasady równości odmówić wydawania prawa jazdy niewidomym, ale nie można już nie posiadającym samochodu czy bezdomnym. Poza tym, samo wyznaczanie owych kategorii musi być uzasadnione racjonalnie ze względu na potrzeby regulacji prawnej, bez stwarzania arbitralnych podziałów.

Równość wobec prawa odnosi się więc do prawa przedmiotowego (norm prawnych), a nie podmiotowego — nie jest równością praw przysługujących jednostkom. Jeśli chodzi o prawa podmiotowe, ludzie są równi w zakresie praw podstawowych (tzw. praw człowieka⁸), w innych zakresach niekoniecznie — i jest to sytuacja normalna. W obszarze prawa cywilnego nie wszyscy mamy takie same uprawnienia — jednym ludziom przysługują prawa wynikające z posiadania rachunku bankowego czy nieruchomości rolnej, a innym nie, niektórzy mają swoje mieszkanie na własność, a inni je tylko wynajmują itd.

Równe traktowanie przez władze publiczne z kolei odnosi się nie do sfery prawa, a do sfery praktyki. Chodzi o jednakowe traktowanie w kontaktach z władzą każdego człowieka znajdującego się w jednakowej sytuacji. Jest to ideał bardzo trudny do realizacji. W praktyce funkcjonariuszom państwowym trudno nieraz zignorować faktyczne nierówności ludzi w zakresie majątków, wpływów czy prestiżu społecznego. Ludzie znani i bogaci są z reguły traktowani lepiej.

Obie liberalne równości — wobec prawa i wobec władzy — rozpatrywane łącznie zbliżają się do pojęcia zakazu dyskryminacji. Jednak w poświęconych ochronie praw człowieka aktach prawnych zwykle zakaz ten formułuje się osobno, obok zasady równości. Tak też czyni polska Konstytucja z 1997 r.,

⁸To, że prawa człowieka są równe dla wszystkich podkreśla Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 1948 r.

która w rozdziale o wolnościach, prawach i obowiązkach obywatela poświęca temu zagadnieniu art. 32 ust. 1 — deklarując równość wobec prawa i prawo do równego traktowania przez władze publiczne, a w ustępie 2 — formułując zakaz dyskryminacji. Współcześnie, a więc także w wypadku obowiązującej Konstytucji RP, jest to z reguły motywowane rozciągnięciem gwarantowanej przez państwo ochrony przed dyskryminacją także przeciwko działaniom upośledzającym ze strony innych podmiotów niż organy władzy (np. ze strony pracodawców, gdy odmawiają oni zatrudnienia ze względu na płeć)⁹.

Nie jest traktowana jako naruszenie zasady równości ani zakazu dyskryminacji tzw. dyskryminacja pozytywna (*affirmative action*), czyli przyznawanie przez państwo specjalnych uprawnień lub świadczeń osobom, które należą do grup faktycznie znajdujących się w sytuacji gorszej niż reszta społeczeństwa, takich jak mniejszości etniczne. Taka „dyskryminacja” zmierza do niwelowania faktycznych nierówności między ludźmi i służy zasadzie równości, rozumianej jednak nie w sposób formalny, a bardziej jako równość szans czy *abilities*.

Polityka wielokulturowości ma naturalnie sens tylko w tych wypadkach, gdy w danym państwie współwystępuje co najmniej kilka kultur, czyli w państwie wielokulturowym *de facto*. (Termin „kultura” jest tu używany w szerokim, antropologicznym znaczeniu i odnosi się do wszystkiego, co w społecznym życiu ludzi nie jest zdeterminowane biologicznie¹⁰.) W większości państw narodowych, a takimi są przeważnie współczesne państwa europejskie, faktyczna wielokulturowość związana jest z istnieniem różnych mniejszości narodowych i etnicznych, zarówno tradycyjnie obecnych na terenie danego państwa, jak i kształtujących się dopiero w wyniku najnowszej migracji. Polityka multikulturalistyczna jest tym bardziej istotną kwestią, im liczniejsze są te mniejszości i bardziej ideowo odległe od kultury statystycznie dominującej.

Propagowanie wielokulturowości w Polsce może z tego punktu widzenia budzić wątpliwości. Polska jest przecież jednym z najbardziej jednolitych etnicznie państw Europy. Co najmniej z dwu powodów nie są to jednak wątpliwości uzasadnione. Po pierwsze, obraz Polski jako kraju monokulturowego jest przesadzony pod wpływem komunistycznej propagandy PRL, a istniejące tu mniejszości narodowe po wyjściu w 1989 roku z komunistycznej „zamrażarki” (termin Jacquesa Rupnika) podjęły niejednokrotnie trud odbudowy swojej tożsamości. Po

⁹Polska Konstytucja ujmuje zakaz dyskryminacji właśnie w ten sposób, bardzo szeroko — zgodnie z art. 32.2: „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”.

¹⁰W szczególności nie chodzi tu o kulturę artystyczną zaledwie, a o całokształt zjawisk kulturowych (nie — kulturalnych).

drugie, Polska po wejściu do Unii Europejskiej stanie się zapewne krajem imigracji, jak to się stało w wypadku Grecji, Hiszpanii i Portugalii po ich akcesji¹¹.

Wracając jeszcze do pierwszego powodu, warto nadmienić, że „rozmrożenie” stosunków społecznych po 1989 r. oznaczało rewitalizację nie tylko mniejszości narodowych, ale także innego rodzaju „mniejszości kulturowych” — nie tylko zresztą rewitalizację, ale i swobodne powstawanie nowych mniejszości. W odniesieniu do warunków polskich zaproponowano, by terminu „wielokulturowość” używać szeroko, obejmując nim propagowanie pluralizmu kulturowego wpływającego nie tylko z wielości kultur etnicznych, ale także ze zróżnicowań kulturowych związanych, np. z religijnością (do których przyczyniają się nowe ruchy religijne), ze zjawiskiem niepełnosprawności czy z różnicami orientacji seksualnej¹². Warto pamiętać o tej propozycji, zwłaszcza że wielokulturowość, dotycząc niejednakowych problemów w poszczególnych regionach świata, jest w nich traktowana odmiennie. Inne jest podejście do niej w tradycyjnych krajach imigracji (USA, Kanada itp.), inne w Europie Zachodniej, gdzie obecne dyskusje nad wielokulturowością wyraźnie wywołane są problemem masowej imigracji zarobkowej. Jeszcze inne np. w Afryce Subsaharyjskiej, gdzie granice państwowe z reguły nie mają nic wspólnego z granicami etnicznymi, językami oficjalnymi są na ogół języki europejskich państw pokolonialnych, a lokalne zróżnicowania kulturowe sięgają niezwykle głęboko i często mają podłoże w organizacji plemiennej.

Prawo jest tylko jednym z instrumentów polityki wielokulturowości i to raczej nie instrumentem najważniejszym. Szczególną rolę odgrywa w niej odpowiednia polityka oświatowa, rolę tak samo zresztą ważną, jak w budowaniu świadomości narodowej i wykształceniu nowoczesnych narodów. Istotna jest także odpowiednia polityka społeczna, realizowana nie tylko przez przepisy powszechnie obowiązującego prawa, ale też przez jednostkowe decyzje administracji rządowej i samorządowej.

Kiedy skoncentrujemy uwagę na elementach czysto prawnych w polityce wielokulturowości, okaże się, że ich problematyka pokrywa się w zasadzie z tradycyjną problematyką prawa antydyskryminacyjnego i ochrony członków mniejszości. W pierwszym rzędzie będzie tu chodzić o mniejszości narodowe i etniczne¹³. Znaczenie tej problematyki

w ostatnim czasie zauważalnie wzrosło. W latach 90. XX wieku *problem ochrony praw członków mniejszości narodowych i etnicznych przesunął się z dalekich peryferii do centrum międzynarodowej dyskusji na temat przestrzegania praw człowieka i bezpieczeństwa*¹⁴. Oczywistą rolę odegrała tu tragedia narodów byłej Jugosławii.

Prawo, o którym mówimy, rozpada się na dwie duże grupy norm — ogólne gwarancje równości i zakazy dyskryminacji oraz prawo ochrony osób należących do mniejszości.

Przepisy statuujące zasadę równości oraz ogólne zakazy dyskryminacji znajdują się zarówno w międzynarodowym prawie dotyczącym praw człowieka, jak i w konstytucjach poszczególnych państw. Osoby o mniejszościowej przynależności kulturowej mogą też korzystać z wielu gwarancji szczegółowego prawa antydyskryminacyjnego, np. z ochrony prawnokarnej¹⁵ czy z przepisów prawa pracy chroniących przed dyskryminacją w zatrudnieniu. Istnieje także, zwłaszcza na poziomie międzynarodowym, wyspecjalizowane prawo antydyskryminacyjne, mające chronić przed dyskryminacją ze względu na określone cechy, np. ze względu na płeć lub rasę. Dla ochrony osób ze względu na przynależność do mniejszości kulturowych będzie w pewnych wypadkach przydatne prawo chroniące przed dyskryminacją rasową, zwłaszcza odpowiednia konwencja ONZ.

Ostatnio obserwować można szybki rozwój międzynarodowego prawa antydyskryminacyjnego, by wspomnieć nowy, dwunasty już protokół dodatkowy do Konwencji Europejskiej oraz dwie dyrektywy Unii Europejskiej — 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r. w sprawie realizacji zasady równego traktowania niezależnie od pochodzenia rasowego lub etnicznego oraz 2000/78/WE z 27 listopada 2000 r. w sprawie generalnych ram dla równego traktowania w zakresie zatrudnienia i zawodu.

Ochrona osób należących do mniejszości narodowych czy etnicznych należy, podobnie jak regulacje omawiane wyżej, do problematyki tzw. praw człowieka¹⁶. Niesie to pewne konsekwencje.

Prawa człowieka to — w klasycznym ujęciu — podstawowe, powszechne i przyrodzone prawa przysługujące jednostce ludzkiej w jej relacji

cechy odróżniające ich od pozostałej części ludności i kierują się wolą zachowania własnej kultury, tradycji, religii lub języka. W nauce nie ma zgody co do definiowania mniejszości narodowych; porównaj: K. Kwaśniewski, Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej, „Sprawy Narodowościowe” (Seria nowa) 1992, t. I, z. 1.

¹⁴S. Łodziński, *Ochrona praw członków mniejszości narodowych i etnicznych w Europie Środkowej i Wschodniej w świetle standardów międzynarodowych*, w: *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych*, Warszawa 1995.

¹⁵Zapewniając taką ochronę, ustawodawca np. wprowadza karalność podżegania do nienawiści rasowej czy narodowościowej.

¹⁶Mówi o tym *expressis verbis* Konwencja Ramowa Rady Europy o Ochronie Mniejszości Narodowych otwarta do podpisu w 1995 r., w art. 1.

¹¹H. Entzinger w rozmowie z D. Pszczółkowską, „Gazeta Wyborcza” („Duży Format”) 2003, 16 stycznia.

¹²U *progu wielokulturowości*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, s. 8.

¹³W prawie unika się definicji mniejszości narodowej i etnicznej. Wyjątkiem w prawie międzynarodowym jest Instrument Inicjatywy Środkowo-Europejskiej Ochrony Praw Mniejszości, w którym „mniejszość narodowa” oznacza grupę mniejszą liczebnie od pozostałej części ludności w danym państwie, której członkowie, będący obywatelami danego państwa, mają etniczne, religijne lub językowe

z władzą publiczną. Są to więc prawa indywidualne — przysługujące poszczególnym ludziom. Jednostki mogą z nich korzystać samodzielnie lub we współdziałaniu z innymi. Są takie prawa należące do podstawowego katalogu praw człowieka, których wykonywanie w grupie jest regułą, a nawet jedyną możliwością, np. prawo do stowarzyszania się oraz prawo do pokojowych zgromadzeń. Tym niemniej konstrukcyjnie są to nadal prawa indywidualne. Podobnie ujmuje się szczególne prawa osób należących do grup mniejszościowych — jako prawa tych osób właśnie, a nie mniejszości jako takich. W każdym razie międzynarodowe prawo dotyczące praw człowieka stało się zdecydowanie na tym stanowisku¹⁷. Nie jest z nim natomiast zharmonizowana redakcja odpowiedniego artykułu obowiązującej polskiej Konstytucji — art. 35 w ust. 1 mówi o wolnościach przysługujących obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych, w ust. 2 zaś o prawach tych mniejszości. W konsekwencji, nauka prawa konstytucyjnego znalazła odniesienie w art. 35 przykładu przepisu, *który deklaruje nie tylko wolności i prawa o charakterze indywidualnym, to jest odnoszącym się do poszczególnych osób, ale też zbiorowym, to jest dotyczącym pewnych grup społecznych w całości — tu, żyjących w Polsce mniejszości narodowych i etnicznych*¹⁸. Jednak także na gruncie polskim powinniśmy mówić o prawach osób należących do mniejszości, a nie o prawach grup, skoro grupy te, nie mając żadnej osobowości prawnej i konkretnych granic, i tak nie mogą uczestniczyć w obrocie prawnym, co mogą czynić należące do nich jednostki.

Zatem podstawowy korpus norm prawnych, za pomocą których można by zmierzać do ideału wielokulturowości, to normy określające pewne prawa podmiotowe przysługujące członkom mniejszości narodowych i etnicznych. Prawa te, należąc do zbioru praw człowieka, przysługują im w stosunku do władzy publicznej. To władza te prawa uznaje, to na niej ciąży z ich tytułu pewne obowiązki, to ona może zatem je naruszyć i ona też ma im udzielać ochrony. Aby rzeczywiście spełniać te wszystkie

¹⁷Konwencja Ramowa Rady Europy o Ochronie Mniejszości Narodowych nie jest tu wyjątkiem, mimo że w jej art. 1. czytamy zarówno o ochronie praw i wolności osób należących do mniejszości narodowych, jak i o ochronie samych mniejszości. Poszczególne, konkretne prawa, które wymienia dalej Konwencja są jednak konsekwentnie ujmowane jako prawa indywidualne, nie grupowe, a Raport Wyjaśniający Komitetu Ministrów Rady Europy do Konwencji Ramowej, który zawiera jej wiążącą, autentyczną interpretację (wykładnię), komentując sformułowanie art. 1 Konwencji, wyraźnie stwierdza, iż *Konwencja Ramowa nie zawiera praw grupowych mniejszości narodowych, a ...ochrona mniejszości narodowej może być osiągnięta poprzez ochronę praw jednostek należących do takiej mniejszości (Raport wyjaśniający do Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych, w: Status prawny mniejszości narodowych w Polsce w świetle Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych. Materiały z konferencji, Warszawa 23–24 października 2000, Warszawa 2001).*

¹⁸P. Winczorek, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., „Liber”, Warszawa 2000.*

funkcje, władza musi być władzą podzieloną, trudno bowiem się spodziewać, aby chroniła przed samą sobą. Ten demokratyczny postulat (władza demokratyczna to władza podzielona) jest jedną z naturalnych konsekwencji konstrukcji praw człowieka jako takich; przy prawach członków mniejszości ma to nieco inne znaczenie — mniej ważny jest tu pionowy podział władzy (choć oczywiście znaczenie zachowuje kontrola administracji przez sądy), istotniejszy zaś podział poziomy, odpowiadający jej hierarchicznej strukturze. W demokratycznych i szanujących prawa człowieka państwach częściej bowiem prawa osób należących do mniejszości skłonna jest naruszać władza lokalna niż centralna, stąd potrzeba uprawnień nadzorczych tej drugiej w stosunku do pierwszej.

Spojrzenie na wielokulturowość w aspekcie prawnym ujawnia zatem, że jest ona zjawiskiem *par excellence* politycznym. Podstawowe normy prawne wielokulturowości to normy uznające prawa podmiotowe członków mniejszości wobec władzy politycznej. W tym sensie dla realizacji wielokulturowości równie ważne okazuje się rzeczywiste zainteresowanie grup sprawujących władzę w poszanowaniu tych praw, co tolerancyjne i otwarte lub nietolerancyjne i ksenofobiczne postawy w społecznej większości. Takie rozłożenie akcentów okaże się tym bardziej uzasadnione, kiedy zanalizuje się postać normatywną praw członków mniejszości i zaopatrzenie tych praw w mechanizmy ochronne.

Klasyczne prawa człowieka, tzw. prawa pierwszej generacji, czyli osobiste i polityczne, to takie, jak wolność od tortur, wolność ekspresji czy prawo do sądu, są dziś w państwach demokratycznych (w tym w Polsce) uznane i chronione jako rzeczywiste prawa zasadnicze, na które można powołać się przed sądami i wokół których rozbudowuje się całą paletę środków ochronnych na poziomie krajowym i międzynarodowym. Prawa osób należących do grup mniejszościowych i narażonych na dyskryminację są nowszą — w rozwoju historycznym — kategorią praw człowieka. Prawa dziecka, prawa więźniów czy prawa osób należących do mniejszości narodowych są z reguły słabiej wykształcone i chronione niż prawa pierwszej generacji.

W odniesieniu do praw członków mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce brak w zasadzie wewnętrznej regulacji prawnej, jeśli pominąć regulację konstytucyjną i — bardzo nierozbudowane — prawo antidyskryminacyjne¹⁹. Mimo przygotowania odpowiedniego projektu, zabrakło woli politycznej do uchwalenia w naszym kraju ustawy o pra-

¹⁹W publikacji Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych* z 1995 r. wybór przepisów odnoszących się do praw osób należących do mniejszości w prawie polskim, zawierający w zasadzie wszystkie regulacje w jakiś sposób istotne, zajął zaledwie sześć stron.

wach osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych. Istnieje natomiast w polskim systemie prawnym zwolnienie komitetów wyborczych zarejestrowanych organizacji mniejszości narodowych z tzw. progów wyborczych (czyli wymogów uzyskania pewnego minimalnego odsetka głosów w skali całego kraju) przy wyborach do Sejmu.

Jak było to już wspomniane — szybki rozwój prawa międzynarodowego dotyczącego praw osób należących do mniejszości kulturowych nastąpił od początku lat 90. ubiegłego wieku. Kolejne ważne role odegrały tu: Konferencja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie²⁰ z Dokumentem Spotkania Kopenhaskiego — konferencji w sprawie ludzkiego wymiaru KBWE z czerwca 1990 r., Organizacja Narodów Zjednoczonych z Deklaracją Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych, Etnicznych, Religijnych lub Językowych z grudnia 1992 r. oraz Rada Europy z Europejską Kartą Języków Regionalnych i Mniejszościowych z 1992 r. oraz Konwencją Ramową o Ochronie Mniejszości Narodowych otwartą do podpisu w roku 1995.

Wyraźnie widoczna jest zdecydowana przewaga zobowiązań polityczno-moralnych państw, które związały się tymi dokumentami, nad zobowiązaniami prawnymi. Jedyną konwencją, prawnie wiążącą, poświęconą prawom osób należących do etnicznych i narodowych mniejszości jest Konwencja Ramowa Rady Europy. Została ona wyposażona w słaby mechanizm międzynarodowej kontroli przestrzegania przez państwa płynących z niej zobowiązań (sprawozdania do Komitetu Ministrów Rady Europy), zwłaszcza w porównaniu ze skargą indywidualną do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, będącą istotą mechanizmu kontrolnego Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (tzw. Konwencji Europejskiej) — głównego dokumentu Rady Europy gwarantującego prawa pierwszej generacji. Upadł pomysł zawarcia praw osób należących do mniejszości narodowych w dodatkowym protokole do Konwencji Europejskiej. Zamiast tego zdecydowano się na konstrukcję konwencji ramowej, czyli takiej, której postanowienia nie mogą być bezpośrednio stosowane w krajowych porządkach prawnych (w odróżnieniu np. właśnie od Konwencji Europejskiej). Zamiast katalogu „twardych” praw przynosi ona bowiem sformułowanie celów, do których państwa mają dochodzić w realizacji praw członków mniejszości, zasad, do których należy stopniowo dostosowywać ustawodawstwo wewnętrzne i całą politykę społeczną. Tym więc wyraźniej stopień rzeczywistego zagwarantowania praw osobom należącym do mniejszości kulturowych, a więc i realizacji ideału wielokulturowości, zależy przede wszystkim od woli politycznej

aktualnej władzy oraz od możliwości finansowych państwa.

Analizując poszczególne prawa, jakie zapisane są we wspomnianych dokumentach międzynarodowych, można zauważyć, że treściowo dzielą się one na dwie grupy.

Pierwsza to kopie klasycznych praw osobistych i politycznych, znanych z ogólnych dokumentów poświęconych prawom człowieka, takich jak Konwencja Europejska czy Międzynarodowy Pakt Praw Osobistych i Politycznych ONZ. Regulacja ta jest w zasadzie redundantna, choć często różni się od ujęcia odpowiednich praw w „powszechnym” prawie praw człowieka, zwłaszcza dodatkowymi klauzulami antydyskryminacyjnymi. Przykładowo gwarantuje się zwykle osobom należącym do mniejszości narodowych lub etnicznych wolność wyznania czy prawo do zakładania i utrzymywania własnych stowarzyszeń.

Drugi rodzaj praw osób należących do kulturowych mniejszości to prawa nie znajdujące odpowiedników w „powszechnym” zbiorze praw człowieka, stanowią one pewną nową jakość. Najważniejszą i najbardziej rozbudowaną grupą są tu wolności językowe i edukacyjne. Pierwsze dotyczą używania mniejszościowych języków prywatnie i publicznie, także w kontaktach z władzami. Drugie — możliwości prowadzenia placówek oświatowych na wszystkich poziomach edukacji. W istocie, od państw zależy, w jak dużym stopniu zechcą respektować te wolności i pomagać w skutecznym z nich korzystaniu, np. czy zechcą udzielać finansowego wsparcia oświacie mniejszościowej²¹. Poszczególne sformułowania Konwencji Ramowej są tu bardzo ostrożne, np. w art. 10.2 Konwencja stanowi: *Na obszarach zamieszkałych tradycyjnie lub w znaczącej ilości przez osoby należące do mniejszości narodowej, o ile osoby te tego sobie życzą, i tam, gdzie takie życzenie odpowiada rzeczywistym potrzebom, Strony będą starać się zapewnić, na tyle, na ile to możliwe, warunki, które umożliwią używanie języka mniejszości w stosunkach pomiędzy tymi osobami a organami administracyjnymi.*

Nie można jednak niedocenić międzynarodowych dokumentów z zakresu praw osób należących do mniejszości kulturowych — wyznaczają one pewien standard w tej dziedzinie, dostarczając tym samym kryteriów ocen polityki narodowościowej poszczególnych państw. Można też zasadnie twierdzić, że stoją na gruncie wielokulturowości, skoro zgodnie z nimi państwa nie mogą prowadzić polityki asymilacji mniejszości²², a mają wręcz podtrzymywać, popierać i promować rozwój kultur mniejszościowych. Nie oznacza to jednak absurdu, aby państwa wyrzekły się całkowicie zmierzania

²⁰Od 1 stycznia 1995 r. — Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie.

²¹Konwencja ramowa nie nakłada na strony żadnych zobowiązań w tym względzie; porównaj art. 13 ust. 2 konwencji.

²²*Expressis verbis* stwierdza to Konwencja Ramowa w art. 5.2.

do integracji osób należących do mniejszości kulturowych z większością społeczeństwa — podstawy kultury statystycznie dominującej (zwłaszcza język) powinny być znane wszystkim obywatelom.

Warto powtórzyć, że ideą jednoczącą, której służą wszystkie regulacje z zakresu praw osób należących do mniejszości kulturowych, jest idea równości. W ewolucji koncepcji tych praw można widzieć dążenie do coraz pełniejszego urzeczywistnienia owej idei — od zakazu prześladowań, przez zapewnienie formalnej równości (równości wobec prawa) do akcji afirmatywnej (dyskryminacji pozytywnej), czyli uprzywilejowywania, które ma zniwelować faktyczne upośledzenie, a więc zapewnić rzeczywistą równość. To, że takie działania państwa nie będą uważane za akt dyskryminacji, stanowi np. Konwencja Ramowa (art. 4.3)²³.

We współczesnych wzorcowych systemach zapewniania praw osób należących do mniejszości narodowych można natomiast dostrzec konkurencję rozwiązań polegających na przyznawaniu autonomii (z reguły przy zwartym geograficznie występowaniu mniejszości, a więc tam, gdzie w ramach danego regionu państwa mniejszość jest większością) oraz rozwiązań parytetowych (gdy mniejszość jest rozproszona po terytorium państwa).

Państwa są skłonne przyznawać prawa, o których mowa, swoim obywatelom, ale mniej chętnie odnoszą się do takiego pomysłu względem przebywających na ich terenie członków mniejszości, którzy obywatelstwa nie mają (np. pracowników migrantów). Choć Rada Europy stara się promować rozciągnięcie jednakowej ochrony i na takie osoby, nie jest to jeszcze normą. Zwłaszcza wobec nasilenia ruchów migracyjnych na całym świecie, w przyszłości uwaga obrońców praw człowieka i rozwój odpowiedniego prawa zapewne skoncentruje się na dyskryminacyjnej polityce imigracyjnej państw oraz na członkach mniejszości niekorzystających z obywatelstwa państwa, w którym przebywają.

Na marginesie można zauważyć, że choć w drugiej połowie lat 90. XX wieku pojęcie wielokulturowości było już często przywoływane w dyskusjach politycznych na świecie, nie znalazło ono miejsca w systemie wartości polskiej Konstytucji z 1997 roku (choć dostało się tam np. inne pojęcie, także szerzej w Polsce nieznane a modne gdzie indziej — „zasada zrównoważonego rozwoju”²⁴). Wprawdzie Konstytucja

chroni szczególne prawa obywateli należących do mniejszości narodowych i etnicznych (art. 35), ale jednocześnie mocno wyróżnia kulturę narodową polską, przewidując w art. 6, iż *Rzeczpospolita Polska stwarza warunki upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju*. W przepisie tym napotykamy etniczne rozumienie narodu, choć zasadniczo Konstytucja stoi na gruncie tak zwanej politycznej definicji narodu. Zgodnie z tą definicją naród to ogół obywateli, niezależnie od ich przynależności do takiej czy innej kultury. W preambule polskiej Konstytucji czytamy: „...my, Naród Polski — wszyscy obywatele Rzeczypospolitej...”. Naturalnie przywołana wyżej redakcja art. 6 Konstytucji nie oznacza, iż na jej gruncie prowadzenie polityki wielokulturowości jest niemożliwe.

Decydujące dla realizacji wartości fundujących ideał wielokulturowości wydają się być postawy²⁵ społeczne wobec kulturowej inności. Zgodne z tymi wartościami są postawy tolerancji i świadomości różnic, nie do pogodzenia z nimi natomiast wszelkie postawy będące podłożem zjawisk dyskryminacyjnych. Postawa nietolerancji bazuje na stereotypach i uprzedzeniach. W podawanych w nauce definicjach stereotypu i uprzedzenia pojawiają się, jako ich cechy konstytutywne, m.in. sztywność, trwałość, odporność na zmianę²⁶. Ponadto uprzedzenie to postawa nieracjonalna²⁷. Wydaje się wobec tego, iż prawo — tu w pierwszym rzędzie prawo karne — może pełnić rolę prewencyjną, powstrzymując do pewnego stopnia wrogię zachowania wynikające z postaw nietolerancyjnych, ale raczej trudno oczekiwać, by prowadziło do zmiany samych tych postaw. Prawo jawi się więc tu raczej jako źródło ochrony przed aktami dyskryminacji niż jako wehikuł społecznej zmiany.

Przemiany ustrojowe po roku 1989 r. przyniosą jednak pewną nadzieję na zwiększenie roli prawa w kształtowaniu wartości społecznie akceptowanych. Zasady demokracji, suwerenności narodu i państwa jako dobra wspólnego teoretycznie przynajmniej godzą w odziedziczony po poprzedniej epoce podział na „nas” i władzę. Poczucie alienacji władzy od narodu w społeczeństwach rzeczywiście demokratycznych jest o wiele mniejsze od tego, do jakiego przywykliśmy. Przekonanie o społecznej reprezentatywności władzy i wysoki autorytet państwa mogą sprzyjać szanowaniu norm prawnych przez władzę wprowadzanych, a nawet ich internalizacji. Na razie rzeczywistość społeczno-polityczna

²³ Granice sensowności akcji afirmatywnej wydaje się wyznaczać niechęć większości, która może pojawić się w stosunku do mniejszości wobec odbioru akcji jako uprzywilejowywania (nieuzasadnionego). Z takim problemem zetknięto się np. w Polsce w przypadku akcji afirmatywnych wobec społeczności romskich — porównaj A. Mikulska, *Problem dyskryminacji Romów w Polsce, w: Sytuacja społeczności romskiej w Europie Środkowej i na Bałkanach w przededniu rozszerzenia Unii Europejskiej*. Seminarium, Warszawa 28–29 maja 2002.

²⁴ Porównaj art. 5 Konstytucji RP; zasada ta została sformułowana na światowej konferencji ekologicznej w Rio de Janeiro.

²⁵ Postawa to taki stosunek do jakiegoś człowieka czy sprawy, w którym — za psychologią społeczną — należy wyróżnić jednocześnie występujące trzy komponenty: pogląd, zaangażowanie emocjonalne i gotowość do określonego działania.

²⁶ Porównaj: *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

²⁷ H. Hamer, *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994, s. 32.

III Rzeczypospolitej zdaje się nie sprzyjać takim zjawiskom.

Nie ma tu miejsca na omawianie różnych przyczyn postaw nietolerancji, ale na dwie z nich warto zwrócić uwagę.

Po pierwsze, naukowcy zgodnie uważają, że nietolerancji wyraźnie sprzyjają czasy kryzysów ekonomicznych, politycznych i ideologicznych, czasy gwałtownych i głębokich zmian, które powodują silny stres społeczny i trudności adaptacyjne²⁸. Z tego punktu widzenia „rozkwit” nietolerancji w Europie Środkowej i Wschodniej po upadku komunizmu jest czymś „naturalnym” — i tym trudniejszym do zwalczania.

Po drugie, w genezie zjawiska nietolerancji spore znaczenie ma konformizm, rozumiany jako uleganie naciskom grupowym, dostosowywanie zachowania do wymagań otoczenia społecznego. Gdy zachowania zwyczajowe są poparte ...*konformistycznym naśladowaniem innych ludzi, zmiany tych zachowań będą następowały szybciej, jeśli znajdą odpowiedni wyraz w regulacjach prawa oficjalnego*²⁹. Rola czynnika konformizmu w rozpowszechnianiu i podtrzymywaniu postaw nietolerancyjnych, czynnika do pewnego stopnia nieodpornego na działanie prawa państwowego, każe zatem wiązać z tym ostatnim pewne nadzieje.

Na koniec trzeba zauważyć, że odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu prawo może skutecznie kształtować rzeczywistość społeczną, nie znajdzie się w takich zasobach nauki, które można by ocenić jako jej powszechnie ważne ustalenia, jej niekontrowersyjny dorobek. W rzeczywistości, w całej historii myśli o prawie konkurują ze sobą dwa przeciwstawne stanowiska — w myśl pierwszego prawo raczej wyznacza (określa) stan społeczeństwa, w myśl drugiego, raczej się do niego przystosowuje.

²⁸Porównaj: tamże, s. 90.

²⁹A. Kojder, *Wpływ prawa oficjalnego na zmianę zachowań zwyczajowych*, w: *Elementy socjologii prawa*, t. 5, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 105.

Przyjęcie jednego z tych stanowisk jest na ogół skorelowane z szerszą orientacją ideową danego badacza, a zatem pogląd co do skuteczności prawa w urzeczywistnianiu idei społecznych jest w pewnym stopniu zależny od wyborów ideowych.

Dobrym przykładem tradycyjnej odmienności poglądów na prawo w tej kwestii jest choćby stanowisko Monteskiusza na tle dominującej orientacji oświecenia francuskiego. Przy swoim spojrzeniu historycznym Monteskiusz położył nacisk na badanie społecznego i geograficznego podłoża prawa, próbując odnaleźć przyczyny, dla których dane społeczeństwo wytworzyło takie, a nie inne normy prawne. Jak pisze prof. J. Szacki: *Koncepcja Monteskiusza stanowiła zaprzeczenie wszelkiego konstruktivismu i oznaczała uznanie, iż społeczeństwa nie są przez ludzi tworzone, lecz co najwyżej poprawiane po skrupulatnym zbadaniu konkretnych warunków*³⁰. W odróżnieniu od takiego determinizmu, większość filozofów XVIII w. we Francji przejęta była wyobrażeniem uniwersalistycznego społecznego ideału, z nim należało uzgodnić prawo państwowe. Według nich doskonale racjonalne prawo zapewniłoby zrealizowanie owego ideału.

Oczywiście współcześnie różnice ideowe między przedstawicielami nauk prawnych i filozofami prawa przyjmują inny wyraz, ale byłoby naiwnością sądzić, że istnieje jednolite, obiektywne i naukowe podejście do prawa.

Obecnie nikt nie ma wątpliwości, że prawo jest ważnym czynnikiem społecznej zmiany, ale nie ma żadnej zgody co do tego, jak ważnym. Podzielone są tu nawet zdania prawników praktyków, choćby pracujących w obszarze praw człowieka. Zdarza się u nich spotkać np. poglądy, w myśl których prawo antydyskryminacyjne nie ma większej wartości, ponieważ zjawiska dyskryminacyjne są związane tak ściśle z utrwalonymi społecznymi postawami, że tylko ich zmiana poprzez systematyczną edukację może przynieść poprawę sytuacji.

³⁰J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, s. 90.

FUNKCJE NORM PRAWNYCH W KREOWANIU WIELOKULTUROWOŚCI

Kulturę można określić jako całokształt duchowego i materialnego dorobku ludzkości wytworzonego w przeciągu całego rozwoju historycznego lub w jego określonej epoce. Tak rozumiana kultura obejmuje w zasadzie każdy twórczy przejaw ludzkiej egzystencji. Wszelka twórcza działalność człowieka od pradziejów po współczesność, podejmowana przez Azjatę, Afrykanina lub Europejczyka jest elementem jednej ogólnoludzkiej kultury. Jakże jest zatem znaczenie terminu „wielokulturowość”, jeżeli wszyscy jesteśmy jej uczestnikami? Otóż na ową ogólnoludzką kulturę składają się bardzo zróżnicowane kultury poszczególnych społeczeństw. Zostały one ukształtowane w ciągu wieków przez odmienne wierzenia, obyczaje, poglądy. Słowem, przez zupełnie różne tradycje. Różnice kulturowe wynikają z rozmaitych przyczyn. Jedną z nich to warunki geograficzne życia człowieka, rytm przyrody bowiem często determinuje ludzkie zachowania. Sposób życia człowieka zamieszkującego rejony Ziemi, w których przez kilka miesięcy w roku panuje zima, różni się zasadniczo od sposobu życia mieszkańców tropików — spójrzmy chociażby na odmienną architekturę. Jednak, moim zdaniem, różnice kulturowe w głównej mierze biorą się z ludzkich dociekań na temat sensu własnej egzystencji oraz ciągle podejmowanych prób odnalezienia odpowiedzi na pytanie o to, kim jesteśmy. Człowiek próbuje dojść prawdy o sobie poprzez rozmaite wierzenia religijne czy rozliczne, często sprzeczne teorie naukowe. Pozycja nauki jest szczególnie mocno eksponowana w kulturze europejskiej, gdzie powszechnie uznaje się jej obiektywny charakter. Z tego też powodu często deprecjonuje się wartość innych kultur interpretujących świat i człowieka przez wierzenia. Nie możemy jednakże zapominać, że obiektywny status nauki jako narzędzia opisującego świat i człowieka jest mocno wątpliwy. Wynika to chociażby z faktu, iż każda teoria naukowa opiera się na pewnych aksjomatach, a więc założeniach początkowych przyjmowanych bez dowodu. Różne teorie naukowe czy filozoficzne często przyjmują zupełnie odmienne aksjomaty jako założenia początkowe. Wystarczy wspomnieć coraz powszechniejszy w nauce pogląd o tym, że w przyrodzie mamy do czynienia wyłącznie z energią, a pojęcie materii jest pojęciem czysto teoretycznym. W świetle takich założeń dotychczasowe badania materii i wysnute na ich

podstawie teorii muszą ulec modyfikacji. Konieczność posługiwania się aksjomatami wynika zapewne z ograniczonych możliwości poznawczych człowieka. Oznacza to, że w żadnym wypadku nie możemy nadawać treściom zawartym w jakiegokolwiek teorii naukowej — co dotyczy także religii — charakteru obiektywnie ważnych i powszechnie obowiązujących. Innymi słowy należy pozwolić każdemu na dociekanie prawdy o sensie własnego istnienia według jego własnych przekonań, wiedzy i intuicji. Trzeba zatem powiedzieć, że ogólnoludzka kultura jest wielokulturowa, a każda wyodrębniona kultura jest na równi z innymi uzasadniona i uprawniona.

Na czym zatem polega krzewienie wielokulturowości, skoro jest ona niezaprzeczalnym faktem? Zagadnienie to można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Pierwszej — ogólnoswiatowej — oznaczającej walkę na arenie międzynarodowej o uznanie w prawie międzynarodowym równorzędności wszelkich kultur i prawa do ich swobodnego rozwoju. Walka ta wiąże się na przykład z próbami ograniczania globalizacji ekonomicznej, która często prowadzi do podporządkowania sposobu życia społeczności nieuprzedmiotowionych celom i interesom społeczności operujących wielkimi zasobami kapitałowymi oraz zaawansowaną technologią. Drugiej — postrzeganej z perspektywy wewnątrz krajowej — sprowadzającej się do starań o stworzenie takiego prawa wewnętrznego, które zapewni swobodny rozwój ludności napływowej, stanowiącej mniejszość w danym kraju w ramach ich własnej tradycji kulturowej lub światopoglądu. Problem wielokulturowości analizowany na tej płaszczyźnie wynika z wzrastającej mobilności i mieszania się przedstawicieli rozmaitych tradycji kulturowych.

W Polsce na razie w niewielkim stopniu daje się zauważyć ogólnoswiatowa migracja ludności w poszukiwaniu pracy, wykształcenia czy możliwości własnego duchowego rozwoju, lecz w ciągu najbliższych lat zjawiska te zapewne ulegną nasileniu.

Zajmę się wyłącznie drugim aspektem związanym z krzewieniem wielokulturowości na płaszczyźnie prawa wewnętrznego. Wielokulturowość zakłada istnienie wieloswiatopoglądowości, czyli możliwość równoprawnego dopuszczenia rozmaitych koncepcji tłumaczących powstanie i sposób istnienia świata oraz człowieka, jak również zagadnień związanych np. z celem czy celami ludz-

kiego życia. Wieloświatopoglądowość może występować w ramach społeczeństwa jednolitego kulturowo, czyli społeczeństwa wywodzącego się z tej samej tradycji, które w swoim rozwoju historycznym dokonywało stopniowego różnicowania uznawanych wartości. Przykładem licznych przewartościowań w kręgu tradycji europejskiej (jeżeli uznamy ją za jednolitą, choć zapewne ukształtowaną pod wpływem rozmaitych doświadczeń) mogą być reformacja lub wydarzenia 1789 roku we Francji. Jednak wieloświatopoglądowość jest również konsekwencją zetknięcia odmiennych kultur, np. europejskiej i Dalekiego Wschodu. W wyniku takich międzykulturowych kontaktów może dochodzić do przewartościowania lub odrzucenia dotychczas uznawanych wartości albo do wchłonięcia określonych wartości jednej kultury przez inną kulturę. Do pełnego urzeczywistnienia wielokulturowości w praktyce potrzebne jest nie tylko współistnienie ludzi, którzy wywodzą się z odmiennych kultur oraz uznają odmiennie światopoglądy. Potrzebne jest też zapewnienie im możliwości nieskrępowanego rozwoju opartego na ich własnych przekonaniach. Owo prawo do nieskrępowanego rozwoju wynika z koncepcji „wolności od” i „wolności do”. Tak rozumianą koncepcję wolności należy tłumaczyć, bez zagłębiania się w szczegóły, jako prawo do własnej „wolności od” ingerencji w nią innych ludzi, czyli wolności negatywnej oraz prawo do własnej „wolności do” — takiej sytuacji, kiedy nie ingeruje ona w wolność innych ludzi, czyli wolności pozytywnej.

Zanim przejdę do omawiania funkcji norm prawnych w krzewieniu wielokulturowości, przybliżę podstawową funkcję prawa w ogóle. Otóż jest nią zapewnienie pokojowego współistnienia wszystkich ludzi bez względu na dzielące ich różnice. Innymi słowy, rolą prawa jest wyrażenie granicy początkowej i końcowej owej „wolności od” i „wolności do”. Zatem prawo odnosi się do człowieka z punktu widzenia skutków jego postępowania odczuwanych przez inne osoby. Reguluje zamierzoną współpracę poszczególnych ludzi między sobą, jak również niezamierzone, lecz konieczne współistnienie wszystkich ze wszystkimi. Współczesne prawodawstwa coraz częściej i coraz bardziej szczegółowo obejmują swym zasięgiem w zakresie koniecznego współistnienia nie tylko ludzi, lecz wszelkie istoty żyjące. Oznacza to, że prawo odnosi się nie tylko do skutków zachowania określonego człowieka oddziałujących na inne osoby, ale także na inne istoty żyjące oraz całą przyrodę. I tym różnią się normy prawne od np. norm moralnych, oceniających postępowanie człowieka ze względu na jego własny system wartości wywiedziony bądź z osobistych doświadczeń, bądź z systemu wartości uznawanego przez społeczność, w której żyje. Inaczej mówiąc, moralność ocenia, czy moje konkretne zachowanie zgodne jest z moim indywidualnie pojętym syste-

mem wartości, np. ukradłem pieniądze, choć uważam, że kradzież jest złem. Ten sam czyn może być jednocześnie moralny i bezprawny: jeżeli uważam, że nie ma nic złego w znęcaniu się nad zwierzętami, to, jeżeli znęcam się nad nimi, dopuszczam się złamania norm prawnych, ale pozostaję w zgodzie z własną moralnością. Ten sam czyn może być zarazem niemoralny i bezprawny — odwołajmy się do powyższego przykładu z kradzieżą; ale może też być niemoralny i prawny — dokonanie przez katoliczkę aborcji w kraju, którego system prawny na to zezwala, jest czynem — z punktu widzenia tej kobiety i społeczności katolickiej, ale nie wszystkich ludzi! — niemoralnym, lecz zgodnym z prawem. Inne są również sankcje za złamanie norm moralnych i prawnych. Za złamanie norm prawnych grożą konsekwencje określone w prawie lub umowie wiążącej określonych ludzi, a ich wyegzekwowanie jest zagwarantowane siłą państwa. Natomiast konsekwencją złamania norm moralnych jest poczucie wewnętrznej dysharmonii i niezadowolenia z siebie, jak również napiętnowanie i ostracyzm społeczny.

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, jaką funkcję w krzewieniu wielokulturowości — czyli w kształtowaniu pozytywnego i opartego na rzeczywistym szacunku podejściu do drugiego, często zupełnie innego człowieka — mogą spełniać normy prawne, trzeba przybliżyć spór dotyczący tego, czy normy prawne w ogóle kształtują nasze postępowanie. Spór ten można sprowadzić do pytania, czy uznawane przeze mnie za właściwe postępowanie wyznaczone jest normami prawnymi, czy może wynika z innych pobudek. Na tej podstawie wyłaniają się dwie zasadnicze koncepcje prawa. Pierwsza rozumie prawo jako normatywny system heteronomiczny, zewnętrzny w stosunku do człowieka. Druga przyjmuje, że prawo to coś immanentnego, wewnętrznego człowiekowi. Heteronomiczna koncepcja prawa zakłada zazwyczaj, że prawo jest emanacją państwa, a więc wynika z woli abstrakcyjnie pojmowanego państwa (z woli nie utożsamianej z wolą ogółu obywateli) albo z woli np. dyktatora lub określonej grupy osób. Stosowanie i przestrzeganie tak rozumianego prawa opiera się na sile i autorytecie państwa. Natomiast druga koncepcja zakłada, że prawo stanowione, czyli prawo państwowe, wynika np. ze swoiście pojętej istoty człowieka, nakazów ludzkiego rozumu lub woli jakiegoś absolutu, czyli że jest emanacją tak lub inaczej pojmowanego prawa natury. Różnica między tymi koncepcjami polega na tym, że według zwolenników pierwszej w ogóle nie jest możliwe uzasadnienie prawa inne niż powołanie się właśnie na wolę państwa, natomiast zwolennicy drugiej uważają, że jest możliwe uzasadnianie prawa, że należy żądać od prawodawców uzasadniania dla słuszności prawa. Zwolennicy pierwszej koncepcji uważają, że niemożliwa jest ocena prawa w świetle jakichś wyższych czy pozaprawnych war-

tości — chociażby z tego powodu, że niemożliwe jest obiektywne poznanie przez człowieka owych wyższych wartości czy prawidłowa ocena z zasady relatywnych wartości pozaprawnych. Oznacza to, że prawo stanowione ma prowadzić do podejmowania działań w nim określonych bez względu na to, czy są one uznawane przez określonych ludzi za dobre czy złe. Natomiast zgodnie z drugą koncepcją, jeżeli prawo stanowione ma wynikać z prawa natury — bez względu na to, jak pojmowanego — to jest oczywiste, że ludzie żyjący pod rządami takiego prawa mogą je oceniać pod kątem tego, czy spełnia ono owe — zdaniem zwolenników tej koncepcji obiektywne i powszechnie wiążące — postulaty wynikające z rozumu ludzkiego czy wspomnianej istoty człowieka. Dla przykładu można wskazać, iż myśliciele chrześcijańscy postulują, aby prawo stanowione prowadziło do podejmowania działań dobrych i eliminowało do działania złe z punktu widzenia moralności chrześcijańskiej. Stąd też zwolennicy pierwszej koncepcji postulują bezwzględne podporządkowanie naszego zachowania prawu państwowemu, czyli stanowionemu. Zwolennicy drugiej częściej będą nawoływali do podporządkowania się raczej postulatowi płynącemu z odczytanego przy pomocy np. rozumu prawa natury niż ze sprzecznych z nimi postulatów wynikających z norm prawa stanowionego. W ramach drugiego poglądu pojawiły się skrajne koncepcje, które zakładają, że normy prawne w ogóle nie wpływają na nasze poprawne zachowanie, gdyż wynika ono z tkwiących w nas właściwości. Prawa zaś ustanawia się w celu ukarania wszystkich tych, którzy celowo nie zachowują się właściwie, chociaż wiedzą, jakie jest prawidłowe zachowanie, oraz dla możliwości dokonania kontrolowanej przez państwo rekompensaty strat poszkodowanym przez niewłaściwe zachowanie — innymi słowy, dla uniknięcia przysłówowych szlacheckich zajazdów czy samosądów. Oznacza to, że prawo nie stanowi przyczyny naszych czynów, a wręcz odwrotnie: znajduje zastosowanie czy może raczej — stwarza możliwość oceny czynów już popełnionych. Jako przykład trafności takiego rozumowania podaje się fakt, iż większość ludzi, choć nie zna prawa, zachowuje się poprawnie, zgodnie z postulatami płynącymi z rozumu lub istoty człowieczeństwa — prawa natury. Innymi słowy, koncepcje owe zakładają, że powodami naszego działania nie są normy prawne, lecz jakieś inne przyczyny. Nie próbując dociec istoty sporu o to, czy normy prawne kształtują nasze poprawne zachowanie, uznają za właściwe twierdzenie, że normy prawne mogą mieć — zapewne oprócz innych przyczyn — taki kształtujący wpływ.

W jaki zatem sposób, na gruncie obydwu koncepcji prawa stanowionego — heteronomicznej i immanentnej — prawo jest przyczyną naszych działań? Sprawa wydaje się prosta na gruncie teorii heteronomicznej. Oczywiście dla zwolenników tej kon-

cepcji jest to, że prawo ma bezpośredni wpływ na zachowanie człowieka, ponieważ ich zdaniem normy prawne są jedynym obiektywnie istniejącym (czyli istniejącym niezależnie od woli tych, których obowiązuje) oraz powszechnie wiążącym systemem normatywnym, który reguluje nasze życie. Wszelkie inne systemy normatywne, takie jak moralne, obyczajowe, etyczne, którym człowiek podporządkowuje własne zachowanie, przede wszystkim nie mają charakteru powinnościowego. Oznacza to, że nie można korzystać z siły państwa do wyegzekwowania postępowania zgodnego z ich nakazami; ponadto mają one status jedynie subiektywny, czyli są wiążące wyłącznie dla tych, którzy z jakichś przyczyn uznają ich zasadność. Jeżeli zatem państwo posiada dostateczną siłę do egzekwowania ustanawianych przez siebie praw, a dodatkowo cieszy się wśród obywateli uznaniem i autorytetem, wówczas ucieleśnione w normach prawnych wzorce zachowań będą nie tylko przestrzegane, lecz także powszechnie uznawane za słuszne. Inaczej jest, gdy państwo nie cieszy się autorytetem, ale posiada dostateczną siłę, by móc skutecznie egzekwować ustanawiane prawa (jak np. państwa totalitarne czy niektóre dyktatury). W takich państwach normy prawne, choć skutecznie wpływają na ludzkie zachowania, nie powodują zmiany ludzkiej świadomości, nie są bowiem uznawane za słuszne. Należy jednak pamiętać, iż żadne państwo nie jest w stanie kontrolować w każdej sytuacji wszelkich zachowań swoich obywateli. Wręcz odwrotnie — większość ludzkich zachowań pozostaje poza kontrolą państwa, i to nawet w przypadku państw totalitarnych, dążących do głębokiej inwigilacji całego społeczeństwa. Tymczasem w państwie nie cieszącym się autorytetem obywatele bardzo często oceniają negatywnie wszelkie prawa stanowione, bez względu na to, czy przynoszą one dobre, czy złe efekty. Dla przykładu można porównać podejście do płacenia podatków Polaków i Szwedów. Szwedzi — powszechnie szanujący autorytet państwa i prawa — uznają za właściwe płacenie najwyższych w świecie podatków, Polacy zaś — nie darzący prawa stanowionego aż takim szacunkiem — płacą podatki przede wszystkim w celu uniknięcia sankcji karnych i zazwyczaj nie widzą nic niestosownego w unikaniu opodatkowania. Podobnie w odniesieniu do norm prawnych stanowionych na rzecz budowania wielokulturowości. Posługując się dalej przykładem podatków, wyobraźmy sobie taką sytuację, że rząd w jakimś państwie ustanawia wyższe podatki w celu przyjęcia większej liczby emigrantów. W państwie, gdzie rząd cieszy się wielkim autorytetem, takie działanie prawdopodobnie zostanie przez większą część społeczeństwa zaakceptowane i uznane za słuszne. Tymczasem w państwie, w którym rząd nie cieszy się autorytetem, takie działanie, choć skutecznie zwiększy liczbę przyjętych emigrantów, doprowadzi jednocześnie do wzrostu niechęci,

a nawet wrogości wobec nich. Zważywszy zaś na fakt, iż większość naszych zachowań znajduje się poza bezpośrednią kontrolą państwa, sytuacja taka może okazać się niekorzystna, a nawet niebezpieczna dla tych emigrantów. Innymi słowy, normy prawne w państwie, gdzie rząd cieszy się uznaniem i autorytetem, a więc w państwie stanowiącym swoje prawa z poszanowaniem podrzędnych temu prawu innych systemów normatywnych (moralnych, obyczajowych itp.) wpływają — zdaniem zwolenników omawianej teorii — nie tylko na dostrzegalne na zewnątrz zachowanie, ale także na zmiany w świadomości człowieka. I tylko takie prawo, które skutecznie wpływa zarówno na zachowanie, jak i świadomość, może przyczynić się do powstawania pozytywnego, opartego na rzeczywistym szacunku i wzajemnym zrozumieniu podejścia do drugiego człowieka.

Odpowiedź na pytanie — na gruncie immanentnej teorii prawa — o to, w jaki sposób prawo jest przyczyną naszych działań, sprowadza się do objaśnienia istoty tzw. niejasności prawa. Zgodnie z założeniami teorii immanentnej prawo stanowione powinno być konsekwencją tak czy inaczej rozumianego prawa natury — raz jeszcze przypomnę, że istnieje wiele, często zupełnie różnych, koncepcji prawa natury. Oznacza to, że człowiek potrafi docierać i odczytywać prawo natury, a następnie wypracowywać z niego szczegółowe postanowienia w formie prawa stanowionego. Powstaje jednak pytanie, co w sytuacji, gdy określona grupa osób zobowiązanych do przestrzegania prawa danego państwa nie potrafi dla wskazanej normy prawa stanowionego znaleźć uzasadnienia w odczytywanym przez siebie prawie natury. Taka sytuacja jest właśnie wspomnianą już niejasnością prawa. Zazwyczaj państwa dążą do tego, aby arena polityczna była jeśli nie jedynym, to przynajmniej podstawowym miejscem dialogu społecznego. Innymi słowy, polityka powinna być przestrzenią, w której artykułowane są wszelkie poglądy społeczne, między którymi wypracowywany jest następnie jak najpełniejszy kompromis. Kompromis taki nie będzie zawsze możliwy, choćby z tego powodu, że zwolennicy immanentnej koncepcji prawa często uznają bezwzględny nakaz stosowania przez wszystkich ludzi określonych norm odczytywanych przez nich z prawa natury. Dla przykładu można wskazać, że katolicy uważają normę zakazującą aborcji za płynącą z prawa natury i obowiązującą wszystkich ludzi bez wyjątku. Do niedawna za taką normę uznawali również zakaz rozwodów —

Kościół katolicki postulował wprowadzenie takiego zakazu w prawie stanowionym. W każdym razie wytłumaczeniem dla niejasności prawa jest fakt, że nie każdy człowiek uczestniczy na bieżąco w owym dialogu społecznym. Oznacza to, iż często, postrzegając normy prawa stanowionego z własnej perspektywy, nie dostrzega się całości tła społecznego, w którym powstały owe normy. Na gruncie koncepcji immanentnej oznacza to, że normy prawa stanowionego wywiedzione z prawa naturalnego mogą przybierać rozmaity kształt w zależności od tego, jak szeroko uwzględniono — podczas ich stanowienia — tło społeczne. Ogólne nakazy płynące z prawa natury mogą być różnie interpretowane w zależności od kontekstu społeczno-historycznego. Wracając do zagadnienia kształtowania wielokulturowości przez normy prawne, należy uznać, iż w przypadku immanentnej koncepcji prawa stanowionego decydującym czynnikiem również jest zaufanie obywateli do państwa. Jeżeli w świadomości społecznej funkcjonuje przekonanie, że podczas stanowienia prawa na płaszczyźnie politycznej uwzględniany jest z należytą uwagą i namysłem cały kontekst społeczny, to wzrasta wówczas zaufanie do prawa, a wraz z nim powszechna zgoda na dostosowywanie własnego zachowania do norm w nim ucieleśnionych. W sytuacji przeciwnej, czyli w przypadku braku zaufania do państwa, człowiek częściej będzie kierował się własną interpretacją prawa natury niż tą zawartą w przepisach prawa stanowionego.

Normy prawne zawarte w rozmaitych ustawach lub konwencjach i umowach międzynarodowych mogą być bardzo ważnym czynnikiem kształtującym świadomość. Pod warunkiem jednak, że zapewni się im odpowiednią rangę i wartość. Samo prawo, nie poparte siłą i autorytetem państwa, nie będzie miało wielkiej mocy sprawczej, często będzie przynosiło efekty przeciwne do zamierzonych. Stosunek obywateli do państwa, a za tym — prawa, wynika zarówno z obserwacji sceny politycznej i poczynań polityków, jak również działalności sądów. Jednak w równie wielkim stopniu na ten stosunek wpływają treści przekazywane najmłodszemu pokoleniu przez rodzinę i pedagogów. Przy czym nie chodzi o uczenie czy przekazywanie wiedzy na temat konkretnych zapisów prawnych, ale o kształtowanie ogólnego stosunku do prawa. Żeby prawo mogło spełniać właściwie swoją podstawową rolę, czyli zapewniać pokojowe współistnienie wszystkich osób, oba wskazane elementy muszą występować łącznie.

O WŁADZY I JEJ GRANICACH

Demokracja jest ustrojem, który zakłada ograniczenie przywilejów tych, którzy sprawują władzę. Granicą i zarazem parasolem ochronnym obywatela są prawa człowieka. Przysługują one wszystkim ludziom niezależnie od ich koloru skóry, statusu, narodowości, wieku czy pochodzenia społecznego. Dotyczą relacji: władza — jednostka (państwo — obywatel). Wyznaczają granicę bezpieczeństwa wokół jednostki, chronią jej sferę wolności przed naruszeniem ze strony przedstawicieli państwa. Gdy prawo zostaje naruszone, obywatele mogą wnosić swoje roszczenia i dochodzić sprawiedliwości.

Poziom kształcenia: gimnazjum

Przedmiot: wiedza o społeczeństwie, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać źródła władzy rządu, możliwości i sposoby roszczeń,
- określać problemy, które mogą się pojawiać, gdy nie ma władzy,
- próbować wyznaczać granicę działania władzy.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Dwa traktaty o rządzie*
nr 2: *Źródła władzy*

Środki dydaktyczne: kartki papieru formatu A4, kredki lub mazaki, taśma papierowa, wycinki z gazet

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przedstaw uczniom cele lekcji. Poproś, aby zastanowili się nad tym, co dzisiaj robili od momentu obudzenia się. Ile spośród czynności, które wykonali wiązało się z jakąś regułą lub normą prawną? W jakim celu ludzie przestrzegają pewnych reguł lub norm prawnych? Czy to jest potrzebne? Czy niezbędne? Porozmawiajcie na ten temat.

Rozwinięcie

2. Rozdaj wszystkim czyste kartki formatu A4 oraz komplety mazaków lub kredek. Powiedz, aby uczniowie wyobrazili sobie taką oto sytuację: „Dzisiaj rano obudzili się i dowiedzieli, że żadna władza nie istnieje. Wszelkie zasady i prawa, policja, sądy, administracja państwowa, straż graniczna, rządzący itp. — wszystko to zniknęło. Poproś, by narysowali swoje wyobrażenia na kartce papieru, a następnie przyklepili ją papierową taśmą do piersi”.

3. Zachęć uczniów do wstania i podzielenia się z koleżankami i kolegami wrażeniami. Niech omówią, z jak największą liczbą osób, narysowane na kartce wyobrażenie dnia bez władzy.
 4. Poproś o zajęcie miejsc w kręgu; zadaj pytania:
 - *Co przedstawiają ich rysunki?*
 - *Czy w opisanej sytuacji miałby jakieś prawa?*
 - *Jeżeli tak, to jakie i w jaki sposób by ich bronili?*
 Kieruj dyskusją. Zachęcaj do wypowiedzi tych uczniów, którzy dotąd nie zabrali głosu.
 5. Podziel uczestników zajęć na cztery grupy. Każdej grupie rozdaj esej Johna Locke'a (*materiał pomocniczy nr 1*). Poleć jego przeczytanie, a następnie wspólne sformułowanie odpowiedzi na następujące pytania:
 - *Jakie problemy według Johna Locke'a mogą pojawić się wówczas, gdy nie ma władzy rządowej?*
 - *Co zdaniem Locke'a jest źródłem władzy rządu?*
 Poproś liderów grup o zaprezentowanie wniosków z dyskusji na forum.
 6. Zastanówcie się wspólnie, co jest źródłem władzy rządu. Rozdaj *materiał pomocniczy nr 2* — „*Źródła władzy*”. Poproś o przykłady zachowań lub decyzji władzy przekraczających zakres jej uprawnień. Jeżeli możesz, posłuż się różnymi przykładami z prasy lokalnej lub ogólnopolskiej. Odpowiedzcie wspólnie na pytania:
 - *Gdzie jest granica działania władzy?*
 - *W jaki sposób można ją wyznaczyć?*
 Zapiszcie wnioski z dyskusji na tablicy:
*Obywatelowi wolno wszystko, czego mu prawo nie zakazuje.
 Władzy wolno tylko tyle, na ile jej prawo zezwala.*
- Zakończenie**
7. Zapytaj uczniów, co może zrobić obywatel, którego prawo zostało naruszone przez władzę albo niezabezpieczone przez nią? Wprowadź pojęcie: „roszczenie”. Przedstaw przykłady możliwości dochodzenia swoich praw na przykładzie naruszenia praw ucznia. Powiedz, że gdy wyczerpiemy wszystkie drogi prawne w naszym kraju, możemy zaskarżyć własne państwo do Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu. Polacy mają takie prawo od 1991 roku.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Dwa traktaty o rządzie (fragmenty)

„Ludzie w stanie naturalnym są wolni. Ale dlaczego porzucają tę wolność i poddają się władzy rządu? Odpowiedź na to pytanie jest oczywista: w stanie natury radość z wolności jest bardzo niepewna. Ludzie cały czas są narażeni na ataki ze strony innych. Życie jest niebezpieczne i pełne strachu. To dlatego ludzie wyszukują tych, którzy podzielają ich potrzebę bezpieczeństwa i łączą się razem. Robią tak, starając się chronić swe życie, wolność i własność.”

„W stanie natury brakuje wielu rzeczy potrzebnych do bezpiecznego życia. Po pierwsze, nie ma tradycyjnego systemu praw, na które zgodzili się wszyscy ludzie i które wszyscy znają. A skoro nie ma prawa, to nie ma norm dobra i zła, które można by zastosować do rozstrzygnięcia nieporozumień między ludźmi. Po drugie, nie ma sędziego z władzą rozsądzania sporów. Po trzecie, nie ma osoby, czy też grupy osób mających władzę egzekwowania prawa. Zatem właśnie dlatego ludzie skupiają się pod ochroną prawa i władzą rządu. To dlatego godzą się, by kara była wymierzona zgodnie z systemem reguł, co do których porozumiała się społeczność. Ta zgoda jest źródłem władzy prawodawczej i sądowej oraz wykonawczej rządu.”

John Locke

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Źródła władzy

Władza pochodzi najczęściej z jednego lub kilku źródeł:

- **Istota najwyższa** — Bóg;
- **Urodzenie** — władza odziedziczona po przodkach;
- **Wiedza** — rządzą ci, co wiedzą więcej i więcej umieją;
- **Zgoda rządzonych** — społeczeństwo rezygnuje z części swojej wolności, powołując rząd i zgadzając się, aby nim rządził.

PRAWA MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH W MIĘDZYNARODOWYCH I POLSKICH DOKUMENTACH

W państwie prawa wszelka władza powinna być podporządkowana prawu. Więcej nawet, prawo stoi na straży wolności obywatelskich oraz równości wszystkich ludzi.

Z zagadnieniem równości wszystkich obywateli wobec prawa oraz gwarancji praw człowieka i obywatela przez państwo wiąże się problem mniejszości narodowych.

Poziom kształcenia: gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: historia, wiedza o społeczeństwie

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć wyjaśnić termin „mniejszość narodowa”,
- wiedzieć, dlaczego mniejszości narodowe upominają się o szczegółowe regulacje prawne,
- wiedzieć, w jakich dokumentach międzynarodowych i polskich można znaleźć zapisy regulujące status prawny osób należących do mniejszości narodowych.

Materiały pomocnicze: nr 1: *W Bajdolandii*
nr 2: *Ochrona praw członków mniejszości narodowych i etnicznych — regulacje międzynarodowe. Ochrona praw członków mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*
nr 3: *Modele integracji społecznej w państwie*

Środki dydaktyczne: kartki papieru A4 (mogą być stare gazety), markery, dwa arkusze szarego papieru

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Rozdaj uczniom kartki formatu A4, poproś, aby wszyscy ustawili się w kręgu, położyli swoje kartki na podłodze przed sobą i stanęli na nich. Zadaniem wszystkich będzie teraz ustawienie się według wzrostu, ale warunkiem wykonania tego zadania jest poruszanie się wyłącznie po kartkach (oczywiście jest to tylko zabawa, jeśli więc zdarzy się, że ktoś „wypadnie” poza obręb którejś z kartek, nic się nie stanie).

Rozwinięcie

2. Podziel klasę na dwa zespoły według kryterium wzrostu — do zespołu „wielkoludów” będą należały osoby wyższe, zespół „krasnolu-

- dów” tworzą osoby niższe. Rozdaj uczniom *materiał pomocniczy nr 1* i poleć, aby uważnie go przeczytali.
3. Kiedy uczniowie przeczytają tekst, poproś, aby w swoich zespołach (jeśli klasa jest liczna, można podzielić ją na cztery zespoły — po dwa „wielkoludów” i dwa „krasnoludów”) przygotowali się do debaty i na większych arkuszach szarego papieru zapisali argumenty „za i przeciw” przyznania dodatkowych praw dla „krasnoludowej mniejszości”.
 4. Teraz wyznacz dwie osoby, które będą udzielały głosu biorącym udział w debacie. Ustal z klasą reguły dotyczące zabierania głosu w debacie, określ też czas jej trwania (15–20 minut). Kiedy wszyscy już będą przygotowani, daj sygnał do rozpoczęcia dyskusji.
 5. Po zakończeniu dyskusji poproś uczniów, aby zapoznali się z *materiałem pomocniczym nr 2*. Omówione są w nim dokumenty międzynarodowe chroniące prawa mniejszości oraz uregulowania polskie. Poleć, by uczniowie zapisali, jakie konkretne prawa dla mniejszości zawierają te dokumenty.
 6. Zapytaj, czy dostrzegają analogię pomiędzy sytuacją przedstawioną w zabawie a rzeczywistą sytuacją, w jakiej znajdują się mniejszości narodowe w wielu krajach.
 7. Przedstaw teraz dwa modele integracji społecznej w państwie (*materiał pomocniczy nr 3*). Zaproponuj uczniom, aby podali przykłady różnych ugrupowań politycznych w Polsce i spróbowali określić, na podstawie wystąpień ich reprezentantów, za jakim modelem się opowiadają.
- Zakończenie**
8. Jako pracę domową zadaj uczniom napisanie jednostronicowej wypowiedzi: „Wyobraź sobie, że wyemigrowałeś ze swoją rodziną do Kanady. Będziesz tam należeć do polskiej mniejszości narodowej. Jak chciałbyś być traktowany przez władze tamtego państwa, na jakich prawach szczególnie by ci zależało?”.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

W Bajdolandii

W Bajdolandii, po ustąpieniu Olbrzyma Wielkiego i objęciu rządów przez koalicję Wywidęba Łagodnego, Krasnoludy poczuły, że nadszedł ich czas. Dość już miały wiecznej niewygody i dostosowywania się do Wielkoludów. Co prawda od blisko 1000 lat były obywatelami Bajdolandii, jednak przez setki lat nagromadziło się sporo przykładów nietolerancji wobec ich mniejszości. Pomimo polityki asymilacyjnej państwa Krasnoludy odczuwały ograniczenia w dostępie do kluczowych stanowisk, miały spore kłopoty z organizowaniem swoich słynnych Festiwali Sztuki Krasnoludowej, a ich dzieci od najmłodszych lat ćwiczyły się w sztuce chodzenia na szczudłach, aby w dorosłym życiu coś móc w ogóle załatwić. Redakcja „Głosu Skrzata”, jedynej gazety codziennej Krasnoludów, nie uzyskawszy dotacji rządowej miała poważne kłopoty i nosiła się z zamiarem zamknięcia czasopisma.

W konsekwencji nastąpił niespotykany dotąd wzrost aktywności społecznej tej małej, ale prężnej grupy obywateli Bajdolandii. „Odrzucamy szczudła!!!”, „Wielkoludy na kłęczki!”, „Żądamy mniejszych rozmiarów!!!” — hasła Krasnoludów zaczęły pojawiać się w wielu publicznych miejscach.

Początkowo Wielkoludy nie zwracały większej uwagi na naciski mieszkańców, którzy, co tu dużo gadać, plątali im się pod nogami i swoje transparenty nawet podczas największych manifestacji nieśli gdzieś w okolicach kolan Olbrzymów. Jednak demokratyzacja życia w Bajdolandii sprawiła, że rządowa koalicja rozpoczęła przystosowywanie przepisów obowiązujących w kraju do tych, które od wielu lat panowały w całym bajkowym świecie.

Postanowiono w końcu zaprosić przedstawicieli Krasnoludów do wspólnej debaty.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Ochrona praw członków mniejszości narodowych i etnicznych — regulacje międzynarodowe

Po zakończeniu I wojny światowej (przede wszystkim w latach 1919–1923), ochronie praw członków mniejszości narodowych nadano prawno-międzynarodowy charakter w dwu- lub wielostronnych porozumieniach. Wprowadzano odpowiednie zapisy do traktatów pokojowych, zawierano specjalne porozumienia w celu ochrony tych praw (tzw. traktaty mniejszościowe), składano deklaracje przed Ligą Narodów.

Za wzorcowy uważany był tzw. traktat mniejszościowy (zwany małym traktatem wersalskim) Ligi dotyczący Polski (28 czerwca 1919). Dawał on Radzie Ligi Narodów prawo do ingerencji w wewnętrzne sprawy państwa w obronie mniejszości narodowych, gdyby do Rady wpłynęły skargi. Gwarantował członkom mniejszości m.in.:

- wolność posługiwania się własnym językiem w stosunkach prywatnych, handlowych i religijnych, w prasie i w innych publikacjach;
- prawo do posiadania odrębnego szkolnictwa prowadzonego w języku ojczystym;
- prawo do organizowania stowarzyszeń;
- prawo do zakładania instytucji kulturalnych i społecznych.

Obowiązki państw wobec mniejszości określano mianem „zobowiązań międzynarodowych”, zaś ich wykonanie kontrolować miała Liga Narodów.

Pakt Ligi Narodów nie formułował jednak zasad ogólnej międzynarodowej ochrony praw człowieka. Ochrony mniejszości narodowych nie podniesiono w okresie międzywojennym do rangi zasady czy normy prawa międzynarodowego. Przed Ligą tłumaczyło się ze sposobu postępowania wobec obywateli różniących się tożsamością narodową (etniczną, językową) tylko kilkanaście państw posiadających międzynarodowe zobowiązania mniejszościowe.

Tragiczne doświadczenia II wojny światowej wpłynęły na wzrost zainteresowania prawami człowieka.

Karta Narodów Zjednoczonych (1945 r.), a następnie Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948 r.) wprowadziły zasadę równości wszystkich narodów oraz powszechny system ochrony praw człowieka i podstawowych wolności. Tym samym, w myśl zasady równości każdego człowieka wobec prawa, zapisy w tych dokumentach odnoszą się również do osób należących do mniejszości narodowych.

Lata osiemdziesiąte XX wieku przyniosły zmianę takiego podejścia. Z jednej strony współczesne prawo międzynarodowe traktuje ochronę praw członków mniejszości narodowych jako ochronę uniwersalnych praw człowieka, z drugiej jednak strony formułuje wiele szczególnych regulacji.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 r.) opiera się na zasadach powszechności praw, równości wszystkich ludzi wobec prawa, korzystania z jednakowej ochrony prawnej bez jakiegokolwiek dyskryminacji oraz na prawach indywidualnych, przysługujących poszczególnym ludziom, nie zbiorowościom. W związku z tym dokument ten nie zawiera punktu odnoszącego się ściśle do ochrony praw członków mniejszości narodowych. Mogą oni korzystać z postanowień deklaracji jako obywatele, nie jako przedstawiciele własnych społeczności narodowych czy etnicznych.

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych oraz **Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych** — (PPO uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 16 grudnia 1966 r.) to dokumenty wchodzące w skład tzw. Karty Praw Człowieka. Oba zawierają artykuły ściśle odnoszące się do problematyki ochrony praw mniejszości narodowych.

PPO zawiera art. 27: *W państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe, osoby należące do tych mniejszości nie mogą być pozbawione prawa do własnego życia kulturalnego, wyznawania i praktykowania własnej religii oraz postępowania się własnym językiem wraz z innymi członkami danej grupy.*

W artykule tym sformułowanie „osoby należące do tych mniejszości nie mogą być pozbawione...” może wprowadzać wąską interpretację ochrony ich praw — bardziej tolerowania niż aktywnego działania państwa.

PPO zawiera również art. 26 o zakazie dyskryminacji oraz art. 18 gwarantujący prawo do wolności sumienia i religii, także w procesie nauczania.

1. *Każdy ma prawo do wolności myśli, sumienia i religii. Prawo to obejmuje wolność posiadania lub przyjmowania religii lub przekonań według własnego wyboru oraz uzewnętrzniania indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swej religii lub przekonań przez uprawianie kultu, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie [...].*
2. *Państwa-Strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub, w odpowiednich przypadkach, opiekunów prawnych, do zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniami.*

Konwencja Praw Dziecka (uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 r.) w art. 30 zawiera gwarancję ochrony praw językowych i kulturowych dzieci należących do mniejszości lub, co stanowi nowość, osób pochodzenia rdzennego (np. Indian, Eskimosów).

W tych państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe bądź osoby pochodzenia rdzennego, dziecku należącemu do takiej mniejszości lub dziecku pochodzenia rdzennego nie można odmówić prawa do posiadania i korzystania z własnej kultury, do wyznawania i praktykowania swojej religii lub do używania własnego języka, łącznie z innymi członkami jego grupy.

Art. 28 i 29 zajmują się powszechnym prawem do nauki; art. 28 zobowiązuje państwa-strony do uznania prawa dziecka do nauki na zasadzie równych szans; art. 29 podnosi znaczenie utrzymania tożsamości i wartości kulturowych dziecka oraz wychowywania w duchu tolerancji w ramach nauki szkolnej.

Ważnym dokumentem ONZ jest **Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty** (14 grudnia 1960 r.).

Art. 5 tej Konwencji stwierdza: *Sprawą podstawowej wagi jest uznanie prawa członków mniejszości narodowej do prowadzenia własnej działalności edukacyjnej, w tym do prowadzenia szkół, oraz zależnie od polityki edukacyjnej każdego z państw, do używania lub nauczania własnego języka, pod warunkiem jednak, iż:*

- 1) z prawa tego nie korzysta się w sposób uniemożliwiający członkom tych mniejszości zrozumienie kultury i języka całej zbiorowości oraz uczestnictwo w jej działalności, lub też przynoszący uszczerbek suwerenności państwa;
- 2) poziom nauczania nie jest niższy od ogólnego poziomu wyznaczonego lub zatwierdzonego przez właściwe władze; oraz
- 3) uczęszczanie do tego typu szkół jest fakultatywne.

Te i inne instrumenty pozwalają na korzystne odejście od mechanicznego stosowania koncepcji równości i niedyskryminacji.

Obecnie najważniejszym dokumentem ONZ w zakresie ochrony praw mniejszości jest **Deklaracja Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych, Religijnych i Językowych**, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1992 r.

Jednak deklaracyjny charakter dokumentu sprawia, że nie nakłada on na państwo żadnych obowiązków prawnych, a jedynie moralno-polityczne. ONZ ustanawia najbardziej ogólne standardy prawne, nie tworząc konkretnych mechanizmów wymuszających na państwach wcielenie tych zasad w życie i przestrzeganie ich.

Według Deklaracji państwa mają obowiązek chronić istnienie oraz tożsamość narodową (etniczną, religijną, językową) mniejszości mieszkających na ich terytoriach oraz ją wspierać.

Osoby należące do mniejszości narodowych, zgodnie z art. 2., mają prawo do:

- kultywowania własnej kultury, wyznawania i praktykowania własnej religii, posługiwania się własnym językiem (prywatnie i publicznie) bez jakiegokolwiek dyskryminacji;
- uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym kraju i regionu zamieszkania, m.in. poprzez udział w podejmowaniu decyzji na szczeblu krajowym i regionalnym, dotyczących mniejszości lub regionów ich zamieszkania;
- zakładania i utrzymywania własnych stowarzyszeń;
- nawiązywania i utrzymywania bez jakiegokolwiek dyskryminacji, swobodnych i pokojowych kontaktów z innymi osobami należącymi do tej samej mniejszości lub innych grup narodowościowych, jak również do kontaktów z obywatelami innych państw, z którymi są oni związani więzami narodowymi lub etnicznymi, religijnymi lub językowymi.

Realizacja tych praw lub też jej brak nie może powodować żadnych negatywnych konsekwencji w stosunku do osoby należącej do mniejszości.

Również Unia Europejska uznała prawa człowieka za jedną z najważniejszych wartości. Artykuł 6 Traktatu o Unii Europejskiej mówi: „Unia zbudowana jest na zasadach wolności, demokracji, poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności oraz rządów prawa, które są wspólne dla państw członkowskich”.

Ochrona praw członków mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce

Prawną sytuację mniejszości narodowych w Polsce regulują Konstytucja i wiele międzynarodowych dokumentów, zgodnie z którymi nasz kraj przyjął określone zobowiązania. Te akty prawne nie odbiegają od reguł obowiązujących w innych krajach europejskich. Odczuwany jest jednak brak ustawy, która w sposób systemowy regulowałaby prawną sytuację mniejszości, wyjaśniając pewne kwestie w sposób jasny i zrozumiały dla obywateli. Ważna jest między innymi kwestia odpowiedniej reprezentacji parlamentarnej osób należących do mniejszości narodowych.

W sierpniu 1989 r. powołana została sejmowa Komisja Mniejszości Narodowych i Etnicznych, jej przewodniczącym został Jacek Kuroń. Komisja zainicjowała prace nad ustawą o mniejszościach. Prawne uregulowanie statusu mniejszości w Polsce jest potrzebne ze względu na poczucie zagrożenia asymilacją tych grup w społeczeństwie polskim oraz po to, by zapobiec wzrostowi napięć na tle narodowościowym. Rodzą się także obawy przed konsekwencjami stosowania zasady wzajemności (powinniśmy robić dla mniejszości w Polsce tyle, ile robi się w innych krajach dla Polonii). W marcu 1992 r. sejmowa komisja uznała, że najpierw należy uchwalić konstytucyjny zapis dotyczący ochrony mniejszości narodowych, a później kontynuować prace nad ustawą o mniejszościach. Ustawa o mniejszościach narodowych nadal nie jest uchwalona.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Modele integracji społecznej w państwie

Kulturowy model integracji społecznej w państwie

Naród jest traktowany nadrzędnie, a państwo podrzędnie. Państwo jest organizmem, który służy narodowi. Jeżeli narodowości żyją w ramach większego narodu, to muszą podporządkować się jego historycznym racjom. Zasada etniczna powoduje, że prymat, przede wszystkim w polityce oraz w sferze społeczno-kulturalnej, przyznawany jest „prawdziwym obywatelom”. Pluralizm rozumiany jako różnorodność tradycji, wzorów kulturowych i wartości nie jest uznawany za wartość wzbogacającą społeczeństwo, ale za potencjalne źródło zagrożenia wspólnoty.

Stanowisko takie charakteryzuje swoisty separatyzm kulturowo-społeczny; członkowi mniejszości narodowej wolno kultywować swoją własną kulturę i chronić odmiennność, ale musi on zdawać sobie sprawę, że stanowią one jedynie margines życia społecznego.

Obywatelski model integracji społecznej w państwie

Istotą takiego modelu jest założenie, że każdemu obywatelowi przysługują te same prawa.

Zakłada on równość polityczną, ekonomiczną, społeczną wszystkich obywateli niezależnie od pochodzenia narodowego, religii, płci, orientacji seksualnej oraz prawo do zachowania i rozwoju własnej kultury przez obywateli należących do mniejszości narodowych — gwarantuje to zapis konstytucyjny. Podstawowym kryterium przynależności do całości społecznej jest status obywatela. Nie istnieją żadne prawno-instytucjonalne ograniczenia równoprawnego uczestnictwa mniejszości w podejmowaniu decyzji politycznych i zajmowaniu stanowisk w najwyższych organach władzy państwowej oraz w wykonywaniu dowolnych zawodów. O obsadzie stanowisk decydować mają jedynie profesjonalne kwalifikacje kandydatów lub decyzje wyborców dokonywane w wolnych demokratycznych wyborach.

CZY WARTO WALCZYĆ O PRAWO DO NAUKI W SWOIM JĘZYKU?

Polacy popierają powstawanie polskich szkół poza granicami kraju, są dumni i szcycą się tym, że Polonia kultywuje polską tradycję, kulturę i język przodków. Zachwycamy się budynkiem polskiej szkoły w Grodnie. Oburzamy, gdy władze innych państw utrudniają dostęp do „polskiej szkoły”. Zapominamy jednak o tym, że w Polsce mieszkają „inni”, którzy też mają prawo do nauki w ich języku narodowym.

Podczas tej lekcji uczniowie poznają akty gwarantujące prawo mniejszości narodowych do zakładania instytucji, organizacji, stowarzyszeń i szkół w języku ojczystym.

Poziom kształcenia: szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: wiedza o społeczeństwie

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- umieć sformułować argumenty dotyczące prawa mniejszości narodowych do nauki w języku ojczystym,
- wskazać akty prawne gwarantujące prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki w języku ojczystym.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Wycinki prasowe dotyczące konfliktu wokół utworzenia autonomicznych klas z litewskim językiem nauczania w gimnazjum w Sejnach*
nr 2: *Konwencja Ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych*
nr 3: *Konstytucja RP o mniejszościach*

Środki dydaktyczne: kartki papieru formatu A4, markery

Czas trwania lekcji: 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Wprowadź uczniów w tematykę lekcji, zadając im pytania:
 - Czy macie krewnych i znajomych za granicą?
 - W jakich szkołach się uczą?
 - Czy uczą się języka polskiego?
 - Czy powinni mieć dostęp do edukacji w języku polskim?
 - Kto powinien zapewnić uczniom innej narodowości możliwość nauki w ich ojczystym języku?
2. Po krótkiej rozmowie na te tematy podziel uczniów na grupy, rozdaj arkusze papieru i markery. Poproś o wypisanie jak największej liczby

argumentów, przemawiających przeciw lub za potrzebą nauki w języku ojczystym. Po 5 minutach przedstawiciele każdej grupy niech zreferują swoje argumenty. Prace uczniów powinny zostać umieszczone w widocznym miejscu.

Rozwinięcie

3. Zaproponuj uczniom, by w tych samych grupach zapoznali się z *materiałem pomocniczym nr 1*. Po zakończonej pracy przedyskutuj z uczniami następujące kwestie:

- *Kto stanowił strony w konflikcie?*
- *Czego dotyczył konflikt? Co było jego podłożem?*
- *Jakie argumenty przytaczała każda ze stron konfliktu?*
- *Do kogo ostatecznie powinna należeć decyzja w przedstawionej sprawie?*
- *Jakie jest wasze zdanie na ten temat?*
- *Jakie widzicie możliwości rozwiązania konfliktu?*

W czasie dyskusji odwołuj się do przedstawionych wcześniej argumentów dotyczących nauki w języku ojczystym.

4. Rozdaj grupom *materiał pomocniczy nr 2 i 3*, arkusze papieru i flamastry. Zadaniem grup jest odszukanie informacji o prawach mniejszości narodowych do nauki jej języka i przedstawienie ich w formie plakatów. Po skończonej pracy uczniowie prezentują plakaty.
5. Zapytaj uczniów, jak sądzą, dlaczego reprezentanci mniejszości narodowych w różnych krajach zabiegają o to, by ich dzieci uczyły się języka swojej narodowości?

Zakończenie

6. Poproś uczniów, aby na kolejne zajęcia przygotowali informacje o szkołach w Polsce, w których jest prowadzona nauka języka mniejszości narodowych. Jako źródło informacji mogą wykorzystać internet.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Szkoły z językiem litewskim nie zostaną zlikwidowane

„Podlaska kurator oświaty nie zgodziła się na likwidację z przyczyn ekonomicznych szkół z litewskim językiem nauczania w gminach Puńsk i Sejny — poinformowano PAP w środę w kuratorium oświaty w Białymstoku. Podlaska kurator oświaty Zofia Trancygier-Koczuk uważa, że przeznaczone do likwidacji szkoły z litewskim językiem nauczania w gminach Puńsk i Sejny trzeba ratować, ale potrzebna jest też pomoc państwa. Kuratorium opiniuje plany samorządów dotyczące zmiany sieci szkolnej. Negatywna opinia kuratora uniemożliwia likwidację szkół. „Oficjalnego stanowiska jeszcze nie zajęliśmy, ale argumenty przechylają nasze stanowisko na szalę ratowania tych szkół, czyli wydania opinii negatywnej” — dodała kurator, wyjaśniając wcześniejszą informację z kuratorium, z której wynikało, że opinia taka ma już charakter formalny. Zaznaczyła jednak, że samorządom potrzebna jest pomoc w utrzymaniu tych szkół ze strony państwa, np. przez podwyższenie subwencji oświatowej. „To nie jest tak, że ja nie zgadzam się w ogóle z wnioskami pana wójta (Puńska), ja bardzo dobrze rozumiem jego sytuację. Dlatego wstrzymuję się z wydaniem oficjalnego stanowiska w związku z podjętymi działaniami przez samorząd w celu ratowania tych szkół” — powiedziała Zofia Trancygier-Koczuk.

„Likwidacja tych szkół byłaby niezgodna z zapisami strategii rozwoju oświaty litewskiej w Polsce. Poza tym są one nie tylko szkołami, ale dla mniejszości litewskiej także ośrodkami kulturotwórczymi” — powiedziała dyrektor wydziału nadzoru pedagogicznego w kuratorium Jadwiga Piotrowicz. Dodała, że oceniając sytuację oświaty mniejszości litewskiej, wzięto w kuratorium pod uwagę stanowisko prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego w sprawie konieczności ochrony oświaty tej mniejszości. Kwaśniewski mówił o tym po ubiegłotygodniowym spotkaniu w Warszawie z prezydentem Litwy. Zwrócono też uwagę na protesty organizacji mniejszości litewskiej w Polsce. „Chcemy za wszelką cenę pomóc tym szkołom przetrwać. Chcielibyśmy, żeby te szkoły mogły zostać, bo mamy świadomość, że są to szkoły mniejszości narodowej, z językiem ojczystym tejże mniejszości” — dodała pani dyrektor. Gmina Puńsk zgłosiła zamiar likwidacji pięciu małych szkół, bo w budżecie brakuje jej na gminną oświatę 1,2 mln zł. Gmina Sejny chce zlikwidować jedną szkołę i zreorganizować drugą. Brakuje jej na oświatę 700 tys. zł. Decyzje te oprotestowały organizacje mniejszości litewskiej w Polsce i rodzice dzieci ze szkół, które mają zostać zamknięte. Od tygodnia, na znak protestu, na budynkach wiszą polskie flagi przepasane kirem, rodzice zbierają podpisy poparcia swej akcji.

Wójt gminy Puńsk Witold Liszkowski powiedział PAP, że jeżeli otrzyma na piśmie opinię negatywną, będzie to dla niego decyzja niekorzystna, gdyż nie ma pieniędzy na utrzymanie zagrożonych placówek. „Rozumiem jednak, że znajdują się pieniądze na te szkoły, że jest jakieś porozumienie z ministerstwem edukacji w tej sprawie” — dodał Liszkowski. Także przewodnicząca Wspólnoty Litwinów w Polsce Irena Gasperowicz podkreśla, że samorządy nie mogą być „pozostawione same” z problemem finansowania szkół”.

„Gazeta Wyborcza” 2003, 13 marca.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Konwencja Ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych — fragmenty

Art. 4.

1. Strony zobowiązują się zagwarantować osobom należącym do mniejszości narodowych prawo do równości wobec prawa oraz jednakową ochronę prawa. W tym względzie jakakolwiek dyskryminacja wynikająca z przynależności do mniejszości narodowej jest zabroniona.

2. Strony zobowiązują się do przyjęcia, tam gdzie jest to konieczne, odpowiednich środków w celu popierania, we wszystkich sferach życia ekonomicznego, społecznego, politycznego i kulturalnego pełnej i rzeczywistej równości pomiędzy osobami należącymi do mniejszości narodowej a osobami należącymi do większości. W tym względzie wezmą pod uwagę specyficzne warunki osób należących do mniejszości narodowych.

3. Środki przyjęte zgodnie z ustępem 2 nie będą uważane za akt dyskryminacji.

Art. 5.

1. Strony zobowiązują się wspierać tworzenie warunków koniecznych do utrzymywania i rozwijania przez osoby należące do mniejszości narodowych ich kultury, jak również zachowania zasadniczych elementów ich tożsamości, to jest ich religii, języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego.

2. Bez uszczerbku dla środków podejmowanych stosownie do ich generalnej polityki integracyjnej, Strony powstrzymają się od działań lub praktyk mających na celu asymilację osób należących do mniejszości narodowych wbrew ich woli i będą chronić te osoby przed jakimkolwiek działaniem mającym na celu taką asymilację.

Art. 6.

1. Strony będą umacniać ducha tolerancji oraz dialog międzykulturowy i podejmą skuteczne środki w celu wspierania wzajemnego poszanowania, zrozumienia i współpracy pomiędzy wszystkim osobami żyjącymi na ich terytoriach niezależnie od ich tożsamości etnicznej, kulturalnej, językowej i religijnej, zwłaszcza w zakresie edukacji, kultury i środków przekazu.

2. Strony zobowiązują się podjąć odpowiednie środki chroniące osoby, które mogą być obiektem zastraszania bądź też aktów dyskryminacji, wrogości lub przemocy będących skutkiem ich etnicznej, kulturalnej, językowej i religijnej tożsamości.

Art. 10.

1. Strony zobowiązują się uznać, że każda osoba należąca do mniejszości narodowej ma prawo do swobodnego używania, bez jakiegokolwiek ingerencji, jego/jej języka mniejszości, zarówno prywatnie, jak i publicznie, ustnie oraz pisemnie.

2. Na obszarach zamieszkałych tradycyjnie lub w znaczącej ilości przez osoby należące do mniejszości narodowej, o ile osoby te tego sobie zażyczą, i tam, gdzie takie życzenie odpowiada rzeczywistym potrzebom, Strony będą starać się zapewnić, na tyle, na ile to możliwe, warunki, które umożliwią używanie języka mniejszości w stosunkach pomiędzy tymi osobami a organami administracyjnymi.

3. Strony zobowiązują się zagwarantować prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do niezwłocznego poinformowania, w języku dla niego/niej zrozumiałym, o przyczynach jego/jej zatrzymania i o wszystkich oskarżeniach wysuniętych przeciwko niemu/niej oraz do obrony przez niego samego/nią samą w tym języku, także, jeśli to konieczne, przy bezpłatnej pomocy tłumacza.

Art. 11.

1. Strony zobowiązują się uznać, że każda osoba należąca do mniejszości narodowej ma prawo do używania jego/jej nazwiska (partonimiku) i imion w języku mniejszości oraz ich oficjalnego uznania zgodnie z trybem przyjętym w ich ustawodawstwie.

2. Strony zobowiązują się uznać, że każda osoba należąca do mniejszości narodowej ma prawo do umieszczenia w jego lub w jej języku znaków, napisów i innych informacji o charakterze prywatnym w sposób widoczny dla postronnych.

3. W rejonach tradycyjnie zamieszkałych przez znaczącą ilość osób należących do mniejszości narodowej Strony będą starać się — zgodnie z obowiązującymi prawem, w tym także, tam gdzie to stosowne, umowami z innymi państwami oraz przy uwzględnieniu ich specyficznych warunków — umieszczać również w języku mniejszości tradycyjne nazwy lokalne, nazwy ulic i inne oznakowania topograficzne o charakterze publicznym, o ile istnieje tam wystarczające zapotrzebowanie na takie oznakowanie.

Art. 12.

1. Strony podejmą, tam gdzie jest to właściwe, środki w zakresie oświaty i badań naukowych, w celu szerzenia wiedzy o kulturze, historii, języku i religii ich mniejszości narodowych oraz większości ludności.

2. W związku z tym Strony, między innymi, zapewnią odpowiednie możliwości kształcenia nauczycieli i dostępu do podręczników oraz ułatwią kontakty pomiędzy uczniami a nauczycielami z różnych środowisk.

3. Strony zobowiązują się popierać równy dostęp osób należących do mniejszości narodowych do oświaty na wszystkich poziomach.

Art. 13.

1. W ramach swoich systemów oświatowych Strony uznają prawo osób należących do mniejszości narodowej do zakładania i prowadzenia ich własnych, prywatnych instytucji oświatowych i szkoleniowych.

2. Wykonywanie tego prawa nie pociąga za sobą żadnych zobowiązań finansowych Stron.

Art. 14.

1. Strony zobowiązują się uznać prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki jego/jej języka mniejszości.

2. W rejonach zamieszkałych tradycyjnie lub przez znaczącą liczbę osób należących do mniejszości narodowych, o ile jest na to wystarczające zapotrzebowanie, Strony będą starać się zapewnić, na tyle, na ile to możliwe, w ramach swoich systemów oświatowych, osobom należącym do tych mniejszości odpowiednie możliwości uczenia się języka lub nauki w tym języku.

3. Ustęp 2 niniejszego artykułu będzie realizowany bez uszczerbku dla nauki języka oficjalnego lub nauczania w tym języku.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3

Konstytucja RP o mniejszościach

Art. 27

W Rzeczypospolitej Polskiej językiem urzędowym jest język polski. Przepis ten nie narusza praw mniejszości narodowych wynikających z ratyfikowanych umów międzynarodowych.

Art. 35

1. Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury.

2. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzygnięciu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.

NIEPISANY KODEKS, CZYLI O PRAWIE ROMÓW

Każde państwo ma swoje prawa, zgodnie z którymi powinni postępować wszyscy jego obywatele. Zamieszkujący w Polsce Cyganie podporządkowani są prawu, które obowiązuje w naszym kraju. Posiadają również własne prawo, tzw. kodeks cygański, który co prawda nie jest spisany, ale jest znany i konsekwentnie przestrzegany. Obowiązuje on i dotyczy tylko przedstawicieli społeczności cygańskiej.

Poziom kształcenia: ostatnia klasa gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: język polski, wiedza o społeczeństwie, godzina wychowawcza

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać pojęcie prawa,
- doszukać się zależności między różnymi rodzajami prawa,
- wiedzieć, na czym opiera się kodeks cygański,
- uzasadnić prawo do kultywowania tradycji i obyczajów, które w zasadniczy sposób nie kolidują z prawem ogólnie obowiązującym.

Materiały pomocnicze: nr 1: *Przykład mapy mentalnej*
nr 2: *Instrukcje do zadań dla ośmiu grup*
nr 3: *Instrukcje dla czterech grup przygotowujących scenki*
nr 4: *Foliogram*

Środki dydaktyczne: Słownik języka polskiego, słownik wyrazów i zwrotów bliskoznacznych, teksty źródłowe, duże arkusze szarego papieru, kartki czystego papieru formatu A4, wykaz najważniejszych norm funkcjonujących w społeczności Romów (skalań) — foliogram, kolorowe mazaki, karty zadań, rzutnik pisma, taśma samoprzylepna

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przed zajęciami przygotuj sześć dużych arkuszy papieru. Każdy z nich podziel pionową kreską na połowę i zapisz w każdej jej górnej części dwa dowolnie dobrane wyrazy z następujących: *prawo, normy prawne,*

kodeks, regulamin, uczeń, kara, wyłączenie spod prawa, zakaz, nakaz, przekroczenie zakazu, szkoła, złamanie zasady, np.:

Kodeks	Nakaz
--------	-------

2. Podziel uczniów w klasie na 6 zespołów. Przydziel każdemu zespołowi jeden arkusz z hasłami. Następnie poleć, aby zespół na zasadzie dowolnych skojarzeń, wypisał wszystkie pojęcia, wyrażenia, zwroty i hasła, jakie przychodzą im do głowy w związku z określonym terminem.
3. Przed wykonaniem następnego zadania objaśnij lub przypomnij, jakie grupy nazywa się mniejszościami narodowymi i jakie są ich typy: *Mniejszość narodowa to społecznie zróżnicowana grupa o wspólnej świadomości narodowej, która w wyniku powstania państwa narodowego lub w wyniku zmiany granic spowodowanej porozumieniami lub konfliktami między narodami-państwami, lub w wyniku migracji, znalazła się na terytorium państwa dla jej tożsamości narodowej obcego, zamieszkałego przez ludność odmienną kulturowo. Stąd wyróżniamy dwa typy mniejszości narodowych: terytorialne i nieterytorialne.*
4. Zapytaj uczniów, czy wiedzą, jakie mniejszości narodowe zamieszkują na terytorium Polski? Sklasyfikuj występujące w Polsce mniejszości narodowe i uzasadnij ich rodzaje:
Mniejszości narodowe terytorialne — zamieszkujące w Polsce w wyniku zmiany granic: Litwini, Białorusini, Ukraińcy, Słowacy i Niemcy. Mniejszości narodowe nieterytorialne — zamieszkujące w Polsce w wyniku migracji: Żydzi oraz Cyganie, którzy dzielą się na wyżynnych i nizinnych (Roma).
5. Uczniowie pozostają w tych samych zespołach. Rozdaj każdemu zespołowi wcześniej przygotowane kartki z „rozsypanką” terminów: *konstytucja, dekalog, prawa osobiste, prawa i wolności polityczne, prawa ekonomiczno-socjalne, obywatel, Polacy, Europa, kraj, państwo, naród, mniejszość narodowa, obcokrajowiec, Europejczyk, Romowie, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Cygan, prawo cywilne, prawo karne, kodeks, zakazy, nakazy, normy obyczajowe.* Poproś uczniów, aby na drugim arkuszu papieru sporządzili mapę mentalną; w jej centrum umieszczą termin *prawo* i wykorzystają w miarę możliwości wszystkie terminy z otrzymanej kartki. Jeśli uczniowie nie znają techniki sporządzania mapy mentalnej, objaśnij ją krótko. Po wykonaniu obu zadań poleć rozwieszenie zapisanych przez uczniów arkuszy na ścianach. Terminy, które nie zostały wykorzystane przez uczniów w wyniku trudności ze zrozumieniem, wyjaśnij po wykonaniu zadania i spróbuj wspólnie z nimi umieścić je na mapach sporządzonych w grupach.
6. Następnie poproś, aby wszyscy dokładnie zapoznali się z nimi i podzieliли refleksjami. Zainicjuj dyskusję, stawiając pytania, np.:
 - *Czym jest prawo?*
 - *Na czym opiera się prawo?*
 - *Gdzie możemy odnaleźć zapisy prawne?*
 - *Czy wszystkie rodzaje prawa dotyczą całego społeczeństwa?*
 - *Które znane wam rodzaje prawa dotyczą całego społeczeństwa, a które określonych społeczności?*
 - *Czy prawo jest równe wobec wszystkich obywateli?*
 - *Jakie są związki między różnymi zapisami prawnymi, np.: Powszechną Deklaracją Praw Człowieka, Konstytucją RP, dekalogiem a prawem cywilnym i karnym?*

Rozwinięcie

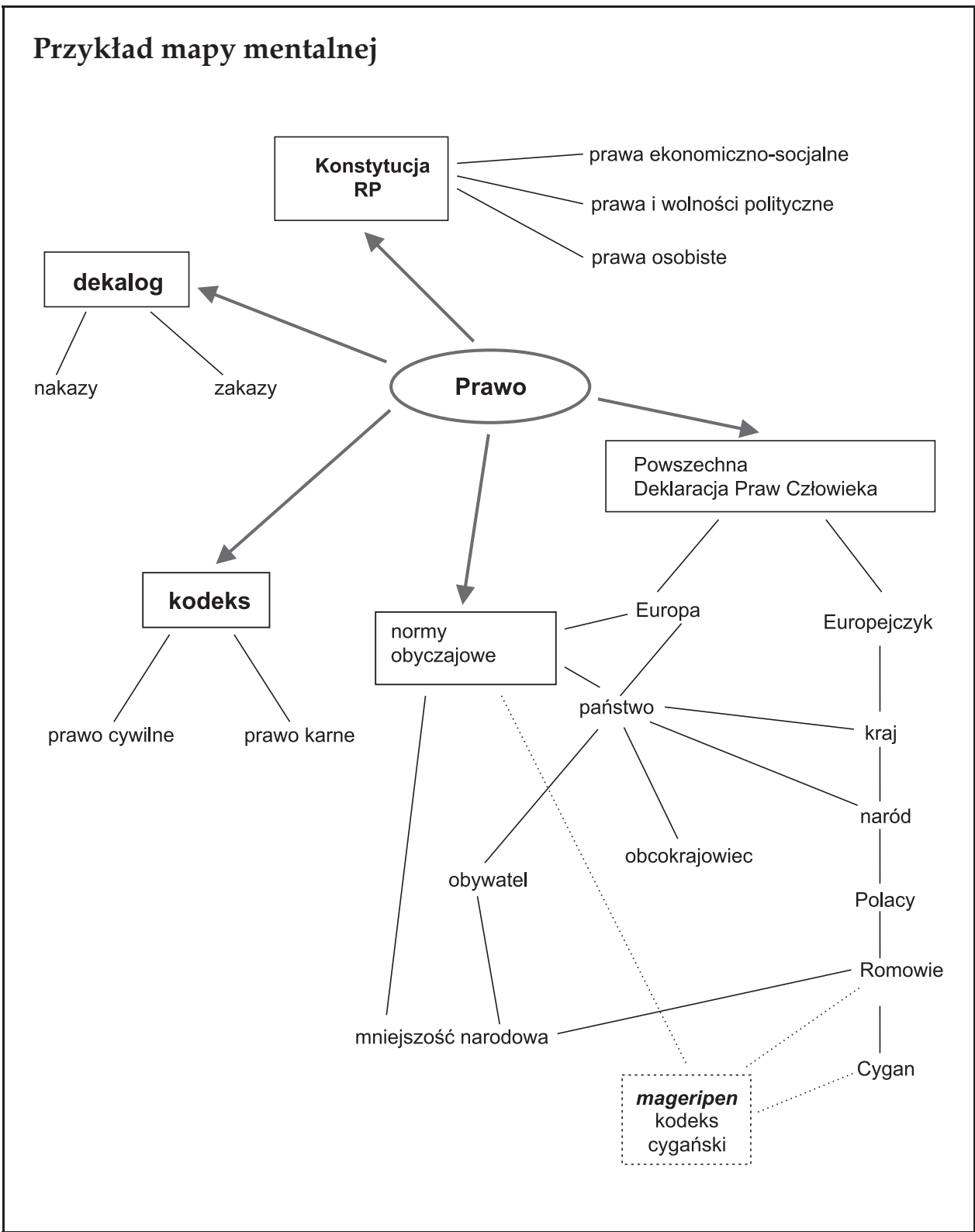
7. Przedstaw temat lekcji i poinformuj, że przedmiotem zajęć jest niepisany kodeks cygański, jako swoisty rodzaj prawa. Wyjaśnij uczniom, że: *podobnie jak kodeks uczniowski, który obowiązuje w określonej grupie — społeczności szkolnej, tak i prawo cygańskie funkcjonuje wśród Cyganów i dotyczy tylko ich przedstawicieli. Podstawę respektowania i nadzorowania wewnątrzspołecznej praworządności w grupach polskich Romów tzw. nizinnych stanowi niepisany kodeks obyczajowy, oparty na zakazie stykania się z określonymi przedmiotami, osobami, zwierzętami lub dokonywania pewnych czynności, inaczej mówiąc na tabuicznych zakazach i przysięgach. Nieprzestrzeganie ich grozi „skalaniem”, w języku Romów mageripen, z jednej strony zbezczeszczeniem kodeksu, z drugiej zaś karą wymierzoną temu, który tego znieważenia dokonał. Cygański kodeks jest efektem swoistego poczucia prawa. Stanowi zbiór dotyczący nie tyle zasad postępowania, ile jest przekazywanym wyliczeniem, czego Cyganom nie wolno. Ów kodeks zrodził się z wielowiekowych doświadczeń społeczności cygańskiej. Stanowi obok stylu życia Cyganów, stroju i sposobów zarobkowania, pewien element ich tożsamości, wyróżniający tę społeczność od innych mniejszości narodowych oraz Polaków. Określa także wzorce postępowania i normy współżycia Cyganów, co ma duże znaczenie dla zachowania ich spistości. Zezwala na samorządność i samowystarczalność prawną oraz obyczajową, bez konieczności odwoływania się czy ingerencji nie Cyganów-„gadziów”, nie kłóci się to z prawem ogólnie obowiązującym w społeczeństwie.*
8. Podziel uczniów na 8 grup. Każdej grupie przydziel zadania (opisane w materiale pomocniczym nr 2), których celem jest poznanie zakazów obyczajowych przestrzeganych wśród Cyganów, składających się na niepisany kodeks oraz sposobów rozwiązywania problemów związanych z jego naruszeniem. Rozdaj każdemu zespołowi duże arkusze papieru i mazaki.
9. Po zakończeniu pracy w grupach poproś przedstawicieli grup o prezentację wyników zadań. W trakcie prezentacji wykorzystaj foliogram nr 1 (materiał pomocniczy nr 4), który ułatwi zebranie wiadomości na temat cygańskich skalań i ich kategorii.
10. Po prezentacji wróć do mapy mentalnej, na której wspólnie umieścicie w odpowiednim miejscu kodeks mageripen oraz zaznaczycie jego związki.

Zakończenie

11. Podziel uczniów na 4 grupy. Zadaniem każdej z nich jest przygotowanie sceny sądu cygańskiego na podstawie opisanej sytuacji (materiał pomocniczy nr 3). Rozdaj go na oddzielnych kartkach każdej grupie. W trakcie prezentacji jednej grupy, uczniowie w pozostałych grupach określają rodzaj skalania: ciężkie, wielkie lub małe.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Przykład mapy mentalnej



MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2**Instrukcje zadań dla ośmiu grup****Grupa I**

Na podstawie słowników wyjaśnijcie, co znaczą terminy *skalanie* i *tabu*. Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 1*), następnie sklasyfikujcie skalania według cygańskiego kodeksu. Zastanówcie się i przygotujcie uzasadniającą odpowiedź: Czy te kategorie przewinień, o których jest mowa w materiale źródłowym, uwzględniają również inne rodzaje prawa? Które? Czy uwzględnia je polskie prawo i w jaki sposób to określa?

Materiał źródłowy nr 1

Najcięższe wykroczenia przeciw cygańskim prawom przerastają kategorie zwykłego skalania i są przedmiotem szczególnego potępienia, nie podlegającego w zasadzie ograniczonym w czasie sankcjom karnym, ani też cygańskiej amnestii. Sprowadzają one na winowajcę, zwanego famuso, dożywotnie i całkowite wyłączenie ze społeczności cygańskiej, a niekiedy prowadzą nawet do tajemniczego zniknięcia ze świata osoby wyklętej. Do tej kategorii niewybaczalnych grzechów przeciw cygańszczyźnie należą dwa rodzaje występków: zdrajcy cygańscy, cyganokradcy i cyganobójcy. Do tych pierwszych zaliczani są donosiciele na Cyganów do niecygańskich władz, cygańscy „kapusie”, agenci policji działający na szkodę Cyganów itp. Cyganokradcy zaś i cyganobójcy to ci Cyganie, którzy okradają, oszukują lub zabijają współbraci, popełniając w ten sposób zbrodnię przeciwko zasadzie solidarności społecznej.

Na dalszych miejscach w hierarchii wykroczeń znajdują się skalania — wielkie i małe. Decyzję o wielkim skalaniu, a także o jego „zdjęciu” z winowajcy podejmuje wyłącznie Szero-Rom. Małe skalania nie wymagają koniecznie jego udziału przy decyzjach i związanych z nimi ceremoniach — wystarczy Jonkary, który jest jakby pomocnikiem Wielkiej Głowy, a zarazem rodzajem „wicesędziego”, obdarzonego mniejszymi uprawnieniami.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1989

Grupa II

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 2*), następnie opracujcie wykaz tzw. wielkich skalań według cygańskiego kodeksu. Przygotujcie się do objaśnienia, na czym one polegają. Czy tego typu zakazy istnieją np. w prawie polskim? Dlaczego dotyczą one kobiet? — uzasadnijcie swoją odpowiedź.

Materiał źródłowy nr 2

Do ważniejszych gatunków skalań należą wielkie skalania. Jednym z nich jest kobiece skalanie oraz ściśle z nim związane skalanie spódnicowe, trzewikowe i porodowe. Wszystkie one dotyczą „nieczystości” kobiety i kalającej mocy takich elementów jej odzieży (od pasa w dół), jak spódnica i pantofle.

Zbliżone do kobiecego skalania są tabu odnoszące się do pewnych części ubrania kobiecego. Jednym z nich jest spódnica. Jest to jedna ze szczególnie nieczystych części ubioru,

mająca znaczną moc kalającą. Stanowi ona rodzaj broni dla kobiet i jako taka może być w specjalny sposób i w szczególnych okolicznościach użyta w celach samoobronnych przez pokrzywdzoną Cygankę, co jest istotne w społeczności cygańskiej, w której kobieta jest istotą niepełnoprawną, upośledzoną. Jeśli np. Cygan uwiódł Cygankę i nie chce z nią żyć jak z żoną, wówczas może ona skalać go — zrzucając mu spódnicę na głowę. Wtedy, aby oczyścić się, Cygan musi — wedle uznania Wielkiej Głowy — albo uznać ową Cygankę za swoją żonę, albo przynajmniej zapłacić jej odpowiednie odszkodowanie pieniężne. Cyganka ma prawo zrzucić spódnicę na głowę Cygana, kiedy działa w obronie swych słusznych, uznawanych przez Cyganów praw. Spódnicę może zastąpić w tej funkcji pantofel, trzewik. Mamy wówczas do czynienia ze skalaniem trzewikowym. Cygan uderzony pantoflem po głowie staje się skalany i oczyścić się może tylko przez naprawienie krzywdy, przez zadośćuczynienie. Niewątpliwie sama możliwość takiej „pantoflowej” czy „spódnicowej” samoobrony jest już pewnym hamulcem powstrzymującym mężczyznę przed atakami cygańskiego bezprawia wobec kobiety.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

Grupa III

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 3*), następnie przygotujcie się do omówienia związków między tabu „spódnicowym” a zasadami życia wśród Cyganów. Dlaczego ono jest tak ważne dla Cyganów? Na czym polega skalanie w związku z rzeźnikiem lub hyclem? Czy występują one w polskiej obyczajowości?

Materiał źródłowy nr 3

Tabu „spódnicowe”, „pantoflowe”, „kobiece” nie zanika w najnowszych czasach, w warunkach życia osiadłego, które stwarzają nie znane dotychczas trudności i komplikacje w przestrzeganiu zakazów obyczajowych. Znane są wypadki, że osiedlający się polscy Cyganie nizinni odmawiali przyjęcia przydzielonych im mieszkań w piętrowych blokach, a jeśli już zamieszkali w budynku wielokondygnacyjnym, to tylko na najwyższym piętrze. Przyczyna jest prosta i wiąże się z zespołem tabuicznym. Cyganie nie chcą zgodzić się na to, by nad nimi, na wyższej kondygnacji, mieszkały kobiety. Gdyby się tak stało, mężczyzna znalazłby się niżej niż kobieta, niejako pod nią i nie uniknąłby skalania. W zasadzie nieczysta jest Cyganka, nie obca kobieta, jako że pojęcie skalania i nieczystości kobiecej nie wykracza poza obręb cygańszczyzny.

Z tych samych przyczyn prowianty, jak np. kartofle, nie mogą być trzymane w piwnicy w domach zamieszkałych przez Cyganów: znalazłby się pod podłogą mieszkania, w którym przebywają Cyganki i stałyby się „niejadalne”. Zawsze więc w siedzibach cygańskich zauważyć można zapasy żywnościowe przechowywane w izbie lub w kuchni, czasem na balkonie, w piwniczce ogrodowej, lub w domowej piwnicy, która jednak nie może znajdować się pod cygańskim mieszkaniem.

Do wielkich skalań należy również hycel, rzeźnik. Nie wolno jeść psiego ani końskiego mięsa. Cyganie nie tłumaczą sobie zakazu szkodliwością takiej strawy, ani też nietykalnością psa i konia, choć to ostatnie — ze względu na odwieczny związek koczowników właśnie z tymi dwoma gatunkami najniezbędniejszych im zwierząt — wydaje się być pramotywnym tego tabu. Dziś Cyganie twierdzą po prostu, że jest mięso „wstrętne” i że żaden prawowity Cygan nie weźmie go do ust. Hycel, rzeźnik zajmujący się ubojem koni, czy sprzedawca koniny ma też w sobie moc kalającą i żadnemu z nich nie wolno pod groźbą skalania podać ręki, ani zasiadać do posiłków w jego towarzystwie.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

Grupa IV

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 4*), następnie przygotujcie wykaz „małych skalań” oraz omówcie, na czym one polegają.

Materiał źródłowy nr 4

Do działu małych skalań należy zakaz zadawania się Cyganów z kobietami lekkich obyczajów, dotyczący także Cyganek „nieporządných”, tzn. prowadzących zbyt „swobodny” tryb życia. Kto uwiódł żonę Cygana siedzącego w więzieniu podlega skalaniu, skalana bywa też niewierna żona uwięzionego. Sprawy te objęte są zakazem. Zdarza się, że do więzienia dostaje się niewinny, podczas gdy winowajcy udało się ujść. Uwięziony nie ma prawa donieść władzom sądowym, kto jest właściwym sprawcą przestępstwa i w rezultacie odsiadyuje za niego karę. Należy mu się jednak od Cygana, który zdołał uniknąć uwięzienia, odszkodowanie. Jeśli się od tego obowiązku uchyla, zostaje skazany na izolację przez Szero-Rom aż do chwili spłacenia ustalonej rekompensaty.

Nóż, siekiera, żelazo zaliczane jest do małych skalań, co je określa jako przewinienie mniej hańbiące i zagrożone niższą karą. Podczas bójki nie wolno używać noża, siekiery, ani żadnego przedmiotu z żelaza, dotyczy to oczywiście tylko bójek między Cyganami. Jedynie we własnej obronie zakaz ten nie obowiązuje, jeśli Cygan jest zaatakowany przez co najmniej dwóch napastników. Nie wolno też zranić ani nawet uderzyć żelazem psa ani konia. Zdarzało się, że już samo zamierzenie się na przeciwnika żelazem wystarczyło, aby ściągnąć na siebie „żelazne skalanie”.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

Grupa V

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 5*), następnie przygotujcie wykaz skalań, o których mówi tekst. Czy tego typu zasady napotykałyśmy poza środowiskiem cygańskim, choć może bez większych konsekwencji?

Materiał źródłowy nr 5

Istnieje jeszcze sporo innych rodzajów skalań, z których wiele zatraciło już swoją cygańską nomenklaturę. Zakazane jest ostrzenie o próg noża używanego do krajania żywności; nie wolno płukać żywności w naczyniu, które używane było do prania do bielizny lub do mycia. Toteż każda rodzina musi mieć co najmniej trzy miski: jedną do mycia mięsa, kartofli itp., drugą do mycia się i prania — dla mężczyzn, trzecią zaś — dla kobiet, nie można bowiem prać męskiej i kobiecej garderoby w tym samym naczyniu. Nie wolno używać do picia ani do gotowania potraw wody ze stawu (stojącej), gdyż kąpią się w niej ludzie i bydło; wody z rzeki zakaz ten nie dotyczy. Nie wolno przykrywać się pierzyną „odwrotnie”, tzn. stroną „od nóg” — do twarzy. W tym celu Cyganki oznaczały kiedyś ten brzeg pierzyny, który powinien znajdować się od strony głowy. Tabu mageripen wykorzystywane jest często jako środek profilaktyczny, zapobiegający niepożądanym wypadkom i ekscesom. Na weselu cygańskim lub na innej świątecznej uczcie istnieje niebezpieczeństwo zatargów i bójek między biesiadnikami. Aby nie dopuścić do tego, gospodarz przed rozpoczęciem jedzenia i picia ogłasza gościom: Kto wywoła bijatykę, ten zje... — i tu następuje wyliczenie szeregu kalających przedmiotów. W ten sposób ewentualne wybryki zostają z góry obciążone klątwą skalania i ryzyko narażenia się na niepożądane konsekwencje bywa skutecznym hamulcem.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

Grupa VI

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 6*), następnie przygotujcie się do omówienia, kim jest Szero-Rom i jaką pełni on funkcję. Na czym polega rytualność przysięg?

Materiał źródłowy nr 6

Niezastąpioną i niezbędną pomocą, istotnym wsparciem dla Szero-Rom w podejmowaniu decyzji sędziowskich, w orzekaniu o winie lub niewinności pozwanego Cygana — jest instytucja przysięg rytualnych — weryfikująca zarzuty, a stanowiąca obrzędową formę zwracania się do Boga, odwoływania się do boskiej sprawiedliwości. Prawdopodobnie Cyganów, poddawanych takiej przysiędze, wynika z głębokiej wiary, że kłamstwo wypowiedziane w majestacie tego obrzędu niechybnie musi się skończyć karą bożą wymierzoną krzywo-przysięzcy. Toteż Cygan naprawdę niewinny, oskarżony bezpodstawnie, nie uchyla się od złożenia przysięg, pewny boskiej sprawiedliwości. Natomiast ten, który swej winie zaprzecza, nie chcąc przyznać się do popełnionego występku — skłonny jest użyć wszelkich wybiegów, aby nie być zmuszony do przysięgania. Zdarzało się nawet, że nie chcąc dopuścić, aby karząca dłoń Boga obróciła się przeciw niemu, a nie widząc ucieczki przed przysięgą — winowajca starał się zmyć swoją winę, np. podrzucając skradziony innemu Cyganowi przedmiot.

Baro-Szero — Szero-Rom zarządza złożenie przysięgi, jeśli nie ma dowodów winy, a obwiniony zapewnia o swej niewinności i zarzuca oskarżycielowi oszczerstwo. W takich okolicznościach przysięga miewa znaczenie rozstrzygające. W niektórych rodzajach przysięg dla wzmoczenia ich działania i magicznej skuteczności niezbędne są rekwizyty kościelne: budynek kościoła, krucyfiks, woda święcona; w innych — ludzka czaszka jako symbol śmierci. W zależności od wagi sprawy stosuje się przysięgi ciężkie i lekkie. Jedną z najuroczystszych jest — przysięga kościelna. Przejawia się w niej jaskrawiej i szerzej niż w innych odmianach przysięg połączenie z zewnętrznymi formami katolickiego kultu religijnego. Przysięga ta odbywa się w kościele podczas odprawiania nabożeństwa. Bywa, że dla większej skuteczności zaklęć osoba składająca przysięgę zbliża się do księdza, gdy ten kropi wodą święconą, aby krople i na nią spadły. W przysiędze kościelnej, jak i w pozostałych, formuła zaklęcia zawiera żądanie, aby Bóg ukarał kłamcę śmiercią.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

Grupa VII

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 7*), następnie przygotujcie wykaz przysięg, o których jest mowa w tekście. Do czego one służą i kto ma prawo żądać złożenia przysięgi wśród Cyganów?

Materiał źródłowy nr 7

Rekwizytem magicznym używanym przy innej „ciężkiej” przysiędze jest ludzka czaszka. „Przysięga z trupiej głowy” była zapewne dość rzadko praktykowana, ale zdarzała się jeszcze w ostatnich dziesięcioleciach XX w. Czaszkę kupują Cyganie od grabarza lub stróża cmentarnego. Do czaszki nalewają wody i pijąc ją wygłaszają następującą formułę: „Biorę tę wodę z trupiej głowy w usta moje i piję (na dowód), że nie jestem kłamcą. A jeśli jestem kłamcą, to połam mnie Boże.”

Przysięga z grobu oparta jest także na scenerii „cmentarnej”. Dół, zwany grobem, pełniący rolę symbolicznej mogiły dla krzywoprzysięzcy, wykopuje się zazwyczaj specjalnie dla odbycia tej przysięgi. Składający ją musi być nagi, owinięty tylko prześcieradłem. Wchodzi on do „grobu”, przy którym ustawiony jest krucyfiks lub „święty obraz”. Asystujący Cyganie sprawdzają, czy obwiniony nie ukrył w prześcieradle lub we włosach szpilki, agrafki, kolczyków lub jakiegokolwiek innego przedmiotu z metalu — metal ma bowiem moc „wchłaniania” przysięgi, unicestwienia jej mocy, a więc i wynikających z niej konsekwencji. Nie tylko w „grobowej”, ale we wszystkich pozostałych rodzajach przysięg, pilnie zważa się na to, aby przysięgający nie przemycił przy sobie metalu, co pozwoliłoby mu bezkarnie kłamać. Po zejściu do dołu Cygan kładzie się na jego dnie i wypowiada zaklęcie:

„Boże, ty widzisz prawdę moją, że ja tego nie zrobiłem. A jeśli zrobiłem, to pokaż mi Boże, cud do trzech dni, trzech miesięcy, trzech lat, połam mnie, wysusz mnie, abym leżał w tym „grobie”. Oprócz tych przysięg, stosowana bywa „lekka przysięga”, „ze świecy” [...]. Nie wymaga tylu akcesoriów co poprzednio omówiona i składana bywa zapewne najczęściej. Obwiniony zapala tyle świec, ile osób wmieszanych jest w konflikt i rozebrawszy się wypowiada formułę przysięgi, po czym zapalone świece łamie na pół i rzuca na ziemię.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

Grupa VIII

Zapoznajcie się dokładnie z tekstem (*materiał nr 8*), następnie przygotujcie uzasadniającą odpowiedź na pytanie: Czy cygańskie prawo jest surowe i jakie są konsekwencje skalań?

Materiał źródłowy nr 8

Przysięgi cygańskie, rodzaj „sądów bożych” — składane w szczególnie ważnych sprawach, albo dotyczące wybitniejszych jednostek, odbywają się niekiedy przed obliczem samego Szero-Rom, który swoją godnością i autorytetem podnosi powagę i znaczenie obrzędu; na ogół jednak wystarczą świadkowie bez jego uczestnictwa są środkiem rozwikłującym tajemnicę winy, umożliwiającym w wielu wypadkach ustalenie winowajcy bez uciekania się do śledztwa, czy fizycznego przymusu.

Skalani Cygan zostaje wydalony ze wspólnoty, odizolowany nawet od najbliższej rodziny, nie wolno mu „jeść ani pić z Cyganami”. W ten sposób pozbawiony jest prawa do uczestnictwa w społeczności, co ze względu na antagonistyczną obcość niecygańskiego otoczenia skazuje go w praktyce na zepchnięcie w próżnię społeczną i odosobnienie — jest dla Cygana nawykłego żyć w gromadzie — szczególnie dotkliwie. Nawet jeśli skalany nie opuszcza taboru lub mieszkania, musi przebywać w osobnym namiocie, w innej izbie — zdany na siebie samego, nie wolno mu jadać przy wspólnym stole wraz z rodziną. Aby wyzwolić się ze skalania, musi udać się do Szero-Rom lub Jonkary, którzy wyznaczają warunki „oczyszczenia” i termin uroczystości przywracającej skalanemu cygańskie „prawa obywatelskie”. Przy piętnowaniu winowajcy skalaniem Wielka Głowa obrzędowo bije go po twarzy, przy zdejmowaniu winy — wygłasza słowa: „Możesz już jeść i pić z Cyganami”. Następnie eks-skalani urządza na swój koszt ucztę, pierwszy wznosi dziękczynny toast i pije wódkę, częstuje nią wszystkich zgromadzonych. Jest to jedna z form wynagrodzenia dla Szero-Rom.

Opracowano na podstawie: Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3**Instrukcje dla czterech grup przygotowujących scenki****Grupa I**

Zapoznajcie się z opisem zdarzenia i przygotujcie scenkę, które je przedstawi. Powołajcie Szero-Rom, postawcie Cygance zarzut i osądźcie ją według cygańskiego kodeksu.

Pewna Cyganka wraz ze swoim mężem Polakiem udała się samolotem z Warszawy do Krakowa. Kiedy samolot przelatywał nad miastem, starszyzna cygańska, powiadomiona o tej podróży, wpadła w gniew i posyłała ku niebu przekleństwa: „Nie miała co robić, tylko latać nam nad głowami. Niech ją Bóg bije”.

Grupa II

Zapoznajcie się z opisem i przygotujcie scenkę. Powołajcie Szero-Rom, postawcie cygańskie małżeństwo przed jego oblicze, postawcie zarzuty i osądźcie ich według cygańskiego kodeksu. Przygotujcie również role świadków, spośród których jedni będą po stronie żony, drudzy zaś po stronie męża.

Pewna Cyganka o imieniu Aza pobiła trzewikiem swego męża, którego ponoć widziano w towarzystwie innej kobiety. Cygańskiej żonie doniosły o tym koleżanki, z którymi wychodziła, aby wróżyć. Mąż bronił się i twierdził, że to nieprawda, a uderzony trzewikiem czuł się skalany.

Grupa III

Zapoznajcie się z opisem zdarzenia i przygotujcie scenkę, która je zilustruje. Powołajcie Szero-Rom, postawcie Daderasza i młodą cygańską dziewczynę przed jego oblicze, przedstawcie im zarzuty oraz osądźcie według cygańskiego kodeksu.

Pewnego razu Cygan o imieniu Daderasz ukraść konia Cyganowi z innego taboru. Ten zaś nie wiedział kto, to uczynił. Kiedy nocą Daderasz przeprowadzał konia lasem i wracał do swojego taboru, zobaczyła go z nową zdobyczą młoda dziewczyna. Doniosła na policję, że Daderasz ukraść konia.

Grupa IV

Zapoznajcie się z opisem i przygotujcie scenkę. Powołajcie Szero-Rom, postawcie młodego Cygana przed jego oblicze. Dwóch napastników Cyganów oskarża go o pobicie ich i użycie metalowego przedmiotu. Osądźcie ich według cygańskiego kodeksu.

Pewnego razu biło się trzech Cyganów. Okazało się że jeden z nich został napadnięty przez dwóch pozostałych. Napadnięty Cygan bronił się i użył metalowego pręta. Cyganie, którzy napadli, powiadomili o tym fakcie starszyznę cygańską. Poszkodowany został postawiony przed oblicze Szero-Rom.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4

Foliogram

Kategorie i rodzaje skałań według cygańskiego kodeksu obowiązującego wśród Cyganów nizinnych

CIEŻKIE I NIEWYBACZALNE	WIELKIE	MAŁE
zdrada (donosicielstwo do niecygańskich władz)	kobiece skalanie	zadawanie się Cyganów z kobietami lekkich obyczajów
wzajemne okradanie się	spódnicowe skalanie	zbyt swobodny tryb życia Cyganek
cyganobójstwo (zabijanie współbraci)	trzewikowe skalanie	niewierność małżeńska
	porodowe skalanie	„żelazne skalanie” — używanie noża, siekiery lub innych przedmiotów z żelaza w czasie bójki, z wyjątkiem samoobrony, gdy atakuje dwóch napastników
	zakaz spożywania mięsa końskiego i psiego	bicie lub zranienie psa lub konia żelaznym przedmiotem
		ostrzenie noża używanego do krajania żywności o próg domu
		płukanie żywności w naczyniu używanym do mycia lub prania
		picie lub gotowanie w wodzie pochodzącej ze stawu
		przykrywanie się odwrotną stroną pierzyny (od nóg do twarzy)
		jednoczesne pranie garderoby kobiecej i męskiej

CZŁOWIEK I JEGO PRAWA W JUDAIZMIE I CHRZEŚCIJAŃSTWIE

Religia jest immanentnym składnikiem kultury. Dla wielu narodów, grup etnicznych, poszczególnych osób jest wyznacznikiem ich tożsamości.

Kultura europejska, wzbogacana współcześnie m.in. przez islam i buddyzm, wyrosła ze starogreckiej filozofii, rzymskiego prawa i właśnie z judeochrześcijańskiej myśli religijnej. Scenariusz podejmuje próbę ukazania (w dużym uproszczeniu) religijnego aspektu źródeł praw człowieka w ujęciu judeochrześcijańskim.

Poziom kształcenia: szkoła ponadgimnazjalna

Przedmiot: wiedza o społeczeństwie, filozofia, historia

Cele lekcji: Po zakończeniu zajęć uczniowie powinni:

- znać judaistyczną i chrześcijańską koncepcję człowieka,
- dostrzec związki pomiędzy religijnymi koncepcjami człowieka a jego prawami,
- umieć analizować treść tekstów religijnych.

Środki dydaktyczne: markery, plansze przygotowane według materiałów pomocniczych

Materiały pomocnicze: nr 1: *Wprowadzenie do tematu*
nr 2: *Koncepcje człowieka i jego praw: część A. Judaizm; część B. Chrześcijaństwo*
nr 3: *Tabela*
nr 4: *Pytania/problemy do dyskusji*

Czas trwania lekcji: 2 × 45 minut

PROPOZYCJA REALIZACJI TEMATU:

Wprowadzenie

1. Przed lekcją zapoznaj się z *materiałem pomocniczym nr 1* przeznaczonym dla nauczyciela. Przygotuj dużą planszę z tabelą z *materiału pomocniczego nr 3* oraz planszę zawierającą treści zawarte w *materiale pomocniczym nr 4*. Na lekcji poprzedzającej realizację tematu poproś, aby uczniowie przypomnieli sobie wiadomości na temat religii i systemów prawnych ludów starożytnego Wschodu.
2. Poproś uczniów o przypomnienia pojęć: prawa człowieka, prawo naturalne, prawo stanowione.
3. W formie miniwykładu dokonaj krótkiego wprowadzenia do tematu.
4. Podziel klasę na 2 grupy. Rozdaj każdemu uczniowi *materiał pomocniczy nr 2* i *nr 3*. Poproś pierwszą grupę o przeczytanie części A *materiału*

pomocniczego nr 2, następnie o wypełnienie tabeli zawartej w materiale pomocniczym nr 3 w części dotyczącej judaizmu; grupę drugą o zrobienie tego samego w odniesieniu do części B materiału pomocniczego nr 2 i wypełnienie tabeli w części dotyczącej chrześcijaństwa.

5. Poproś, aby członkowie poszczególnych grup przedyskutowali swoje zapisy. Po ich uzgodnieniu przedstawiciele grup zapisują je na dużej planszy (w razie rozbieżności, zapisują kilka wersji). Następnie poproś o głośne odczytanie tych zapisów.
6. Jeśli w tabeli części dotyczącej chrześcijaństwa pozostanie puste miejsce w rubryce: *Przykłady szczegółowych norm/przepisów*, zainicjuj dyskusję, której celem będzie wyjaśnienie tego stanu rzeczy. Następnie zainicjuj dyskusję dotyczącą tematu zajęć, wywieszając treści zawarte w materiale pomocniczym nr 4.
7. Na zakończenie zajęć podsumuj poruszane zagadnienia, podkreślając najistotniejsze kwestie.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Wprowadzenie do tematu

Prawa człowieka w dzisiejszym rozumieniu to „produkt” epoki nowożytnej. To wtedy nastąpiło wyraźne sformułowanie wrodzonych, niezbywalnych praw człowieka. Jednak ich źródeł należy się doszukiwać już w czasach starożytnych.

Pytanie o to, skąd prawa człowieka biorą swój początek rodzi często spór pomiędzy zwolennikami koncepcji prawa naturalnego i koncepcji prawa stanowionego (pozytywnego).

Dodajmy, iż jest to nie tylko spór akademicki, dotyczący zagadnień teoretycznych, lecz także spór pomiędzy ludźmi wyznającymi i stosującymi w praktyce jedną z wyżej wymienionych koncepcji (zob. np. konflikt opisany przez Sofoklesa w *Antygonie* — tragedii, którą można wykorzystać w szkole średniej przy omawianiu różnic między tymi koncepcjami; zob. też: Ks. Tobiasza 1, 17–20).

Współcześnie, po doświadczeniach totalitaryzmów i II wojny światowej, przyjmuje się, iż prawa człowieka są powszechne, niezbywalne i nienaruszalne (to koncepcja prawa naturalnego). Jednak korzystanie z tych praw byłoby niemożliwe bez prawa stanowionego przez organy władzy publicznej (zawartego przede wszystkim w konstytucjach i w dokumentach prawa międzynarodowego: katalog praw człowieka, jak i mechanizmy ich ochrony). W koncepcji prawa naturalnego istnieje też kilka możliwości odpowiedzi na pytanie o pochodzenie praw człowieka: religijne (źródłem praw jest Bóg, bogowie), świeckie (natura ludzka, godność człowieka). Religijny wymiar praw człowieka to przede wszystkim charakterystyczna dla danej religii koncepcja człowieka, koncepcja powstania/stworzenia człowieka oraz relacji między Bogiem i człowiekiem.

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 2

Koncepcje człowieka i jego praw w judaizmie i w chrześcijaństwie

A. Judaizm

W przeciwieństwie do innych religii starożytnego Wschodu i starożytności judaistyczna koncepcja człowieka (a za nią także i chrześcijańska) zawiera elementy zasadniczo różne.

Człowiek — *imago Dei* — został stworzony na „obraz i podobieństwo Boga” — nie jest więc człowiek wprawdzie równy Bogu, jest jednak obdarzony cechami nieznanymi w innych religiach starożytnych, w których jedynie władca stanowił obraz bóstwa.

A wreszcie rzekł Bóg: Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam (...) Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz boży go stworzył... (Księga Rodz 1, 26–27).

Bóg zawiera z ludem Izraela przymierze (Ks. Wyj 19). W myśli starożytnej człowiek jest postrzegany jako integralny element świata przyrody i społeczności. Przymierze dotyczy przede wszystkim Izraela jako wspólnoty. Osoba ludzka była jej elementem, widać tu jednak pewien indywidualizm: każdy Izraelita jest zobowiązany do przestrzegania i dotrzymania zobowiązań Przymierza.

W Dekalogu, w przykazaniach sformułowanych w 2 osobie liczby pojedynczej (Ks. Wyj 20) pojawia się idea osobistej odpowiedzialności za grzech. A więc wolna wola! Było to istotne *novum* w myśli starożytnej, swoista kontynuacja „filozofii” stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boga:

Oto człowiek stał się taki jak My: zna dobro i zło (Ks. Rodz 3, 22).

Dekalog i późniejsze prawo przymierza (Ks. Wyj 20, 22–23; 19) odwołuje się do ludzkiego sumienia i ludzkiej, osobistej wolności.

Tak ujmował problem wolnej woli w judaizmie Majmonides — wybitny średniowieczny żydowski filozof i teolog:

Każdy człowiek może być sprawiedliwym (...), albo mądrym lub też ograniczonym, albo miłosiernym, albo okrutnym (...) i tak jest ze wszystkimi człowieczymi cechami. Ale nie ma nikogo, kto by go zmuszał, nikogo, kto by za niego decydował (...) albowiem człowiek z samego siebie i swego poznania kieruje się na drogę, którą chce pójść (fragm. z Miszna Tora, cyt. za: *Judaizm. Wybór tekstów*, red. M. Dziwisz, Kraków 1989, s. 187).

Dla naszych rozważań szczególne znaczenie ma biblijne ujęcie praw niesprawiedliwych: *Biada prawodawcom ustaw bezbożnych i tym, co ustanowili przepisy krzywdzące, aby słabych odepchnąć od sprawiedliwości...* (Ks. Iz 10, 1n).

Można by się tu doszukać rozróżnienia pomiędzy prawem podstawowym, fundamentalnym a stanowionym oraz koncepcji wyższości tego pierwszego. Jednakże Biblia Hebrajska (Stary Testament) nastawiona jest raczej na skrupulatne przestrzeganie prawa stanowionego.

Warto zaznaczyć, iż jest to religijne prawo stanowione; jak wierzone — stanowione przez Boga i uzupełniane przez Mojżesza.

Wspomnijmy o niektórych szczegółowych uregulowaniach prawodawstwa Izraela, które czerpało wiele ze zbiorów praw innych ludów starożytnych, głównie Kodeksu Hammurabiego. Zawiera ono w związku z tym wiele surowych norm, w tym także prawo talionu (odwetu „oko za oko, ząb za ząb” — m.in. Ks. Wyj 21, 24–25). Z drugiej strony znajdujemy w nim takie normy, które mogą zadziwić swoją nowoczesnością oraz aktualnością:

Nie będziesz krzywdził żadnej wdowy i sieroty (Ks. Wyj 22, 21);

Nie będziesz rozgłaszał fałszywych wieści i nie dołożysz ręki, ażeby z niesprawiedliwymi ludźmi świadczyć na korzyść bezprawia. A zeznając w sądzie, nie stawaj po stronie tłumu, aby przechylić wyrok. A także w procesie nie miej względów dla bogatych. (...) Nie będziesz przyjmował podarków, ponieważ podarki zaślepiają dobrze widzących i są zgubą spraw słusznych. Nie będziesz uciskał cudzoziemców, bo sami byliście cudzoziemcami w Egipcie (Ks. Wyj 23, 1–3 i 8–9).

B. Chrześcijaństwo

Przejmuje ono judaistyczne koncepcje człowieka zawarte w Biblii Hebrajskiej (Starym Testamencie).

Chrześcijaństwo — co oczywiste — skupia się na osobie, działalności, naukach Jezusa Chrystusa. Zakłada ono „dopełnienie się” Przymierza: Chrystus jest oczekiwanym Mesjaszem; jest przede wszystkim Bogiem-Człowiekiem.

Współczesny niemiecki teolog katolicki W. Kasper napisał: [...] *w osobie Jezusa Chrystusa Bóg wziął na siebie raz na zawsze wszystko to, co ludzkie, nadając człowiekowi niepowtarzalną godność [...].*

Papież Jan Paweł II cytuje bardzo często zdanie z *Gaudium et Spes* [konstytucja Soboru Watykańskiego II], mówiące, że w Jezusie Chrystusie «Syn Boży zjednoczył się jakoś z każdym człowiekiem» [...] *W Jezusie Chrystusie bowiem wszystkie naturalne różnice, jakie istnieją między ludźmi, tracą swój charakter alienujący i dyskryminujący* (cyt. za: *Teologiczna podstawa praw człowieka*, w: „Znak” rok XLIV, nr 450 (11; 1992), s. 104).

Chrześcijaństwo zna pojęcie „prawa wypisanego w ludzkich sercach” (zob. List św. Pawła do Rzymian 1, 14–15), które można by nazwać odwiecznym, podstawowym, naturalnym. Św. Augustyn (IV/V w. ne.) pisał:

...zostało zapisane na tablicach to, czego w sercach nie odczytali (...) Podstawiono im przed oczy to, co musieli spostrzec w sumieniu (...) Ponieważ stali się niejako wygnańcami z siebie samych, dane im zostało także prawo pisane. Nie dlatego, że w sercach nie zostało zapisane, lecz ponieważ stali się uciekinierami ze swojego serca (cyt. za: J. Salij, *Prawo naturalne a prawo pozytywne*. w: „Znak”, rok XLIV, nr 450 (11; 1992), s. 47).

Filozofia chrześcijańska czyni krok naprzód w kwestii postrzegania człowieka jako jednostki odrębnej od wspólnoty. Można to dostrzec w poglądach św. Tomasza z Akwinu (XIII w.), które w końcu XIX w. zyskały w kościele katolickim dominujące znaczenie. Ów doktor Kościoła wyraźnie sformułował także obowiązujący do dziś w kościele katolickim pogląd w interesującej nas kwestii:

(...) prawo stanowione tylko w takim stopniu jest autentycznym prawem, w jakim zakorzenione jest w prawie naturalnym, jeśli zaś w czymś klóci się z prawem naturalnym, (...) nie będzie już prawem, lecz niszczeniem prawa (cyt. za: J. Salij, dz. cyt., s. 52).

W wieku XX myśl św. Tomasza rozwijali neotomiści, wśród nich twórca personalizmu, francuski filozof katolicki Jacques Maritain. Personalisci tworzą koncepcję osoby (łac. *persona* — osoba), bytu łączącego w sobie wymiar duchowy i cielesny, wolnego i odpowiedzialnego moralnie za swoje czyny. Poddają krytyce zarówno liberalny indywidualizm, jak i marksistowski kolektywizm.

J. Maritain był jednym z głównych autorów tekstu preambuły Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Zawiera ona m.in. znamieny zapis: *uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju świata.*

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 3**Tabela**

RELIGIA	Pochodzenie człowieka i jego miejsce w świecie	Problem wolnej woli	Poglądy na prawo naturalne i stanowione	Przykłady szczegółowych norm/przepisów prawnych
JUDAIZM				
CHRZEŚCIJAŃSTWO				

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 4**Pytania/problemy do dyskusji**

- Czy judaizm różnił się od innych religii starożytnego Wschodu tylko monoteizmem?
- Czy biblijny opis stworzenia człowieka „na obraz i podobieństwo Boga” ma znaczenie dla problematyki praw człowieka?
- Czy z owego opisu można wywieść jakąś ideę dotyczącą źródeł praw człowieka?
- Jakie znaczenie dla takiej wartości jak wolność człowieka ma idea wolnej woli?
- Czy w koncepcji pierwotnego chrześcijaństwa odnajdziemy szczegółowe normy/przepisy podobne do zawartych w Biblii Hebrajskiej (Starym Testamencie)?
- Czy owe szczegółowe normy, które zostały przytoczone w materiale pomocniczym, mają jakieś znaczenie dla idei praw człowieka?
- Czy współczesna, rozwijana w Europie, koncepcja praw człowieka czerpie ze źródeł religijnych? Jeśli tak, to w jakim stopniu?

- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, Znak, Kraków 1997
- Aronson E., *Człowiek — istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1995
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997
- Barzini L., *Europejczycy*, tłum. H. Jankowski, Muza, Warszawa 2001
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, PIW, Warszawa 2000
- Benedyktowicz Z., *Portrety „obcego”: od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000
- Bergson H., *Śmiech*, tłum. S. Cichowicz, Wyd. Literackie, Kraków 1997
- Błuszkowski J., *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003
- Browarek T., Chalupczak H., *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Wyd. UMCS, Lublin 1998
- Cała A., Węgrzynek H., Zalewska G., *Historia i kultura Żydów polskich*, WSiP, Warszawa 2000
- Chalaśiński J., *Kultura i naród. Studia i szkice*, KiW, Warszawa 1968
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę*, WSiP, Warszawa 1995
- Czykwini E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2000
- Dylematy europejskiej tożsamości. Zbiór tekstów*, red. E. Skotnicka-Illasiewicz, Fundacja „Polska w Europie”, Warszawa 1992
- Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Wyd. Trans Humana, Białystok 1995
- Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Białystok 1999
- Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, red. J. Gospodarczyk, Wyd. CODN, Warszawa 2001
- Edukacja regionalna w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wyd. „Silesia”, Wrocław 1999
- Eisler J., Kupicki R., Sobańska-Bondaruk M., *Świat i Polska 1939–1992, „Omnia”*, Warszawa 1993
- Encyklopedia multimedialna. Historia*, PWN, Warszawa 2001
- Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998
- Fenomen nowoczesnego nacjonalizmu w Europie Środkowej*, red. B. Linek, K. Struve, PIN-IŚ, Opole 1997
- Ficowski J., *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Wyd. Interpress, Warszawa 1989
- Fisher R., Ury W., Patton B., *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, PWE, Warszawa 1994
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, tłum. T. Hołówka, PIW, Warszawa 1991
- Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*, oprac. M. Jachimaska, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wrocław 1994
- Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, tłum. B. Markiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993
- Halbwachs M., *Spoleczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, Warszawa 1969
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Muza, Warszawa 1997
- Hołówka J., *Etyka w działaniu*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001
- Hamer H., *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1992
- Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Wyd. Muza, Warszawa 1997
- Ihnatowicz I., Mączak A., Zientara B., *Spoleczeństwo polskie od X do XX wieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979
- Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996
- Jarymowicz M., *Próba operacjonalizacji pojęć tożsamość społeczna i tożsamość osobista: odrębność systemowa Ja — Ty — Inni jako atrybut tożsamości*, „Studia Psychologiczne” 1989, nr 1
- Jarymowicz M., Szustrowa T., *Poczucie własnej tożsamości — źródła, funkcje regulacyjne*, w: J. Reykowski, *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, KiW, Warszawa 1980
- Każdy inny, wszyscy równi. Pakiet edukacyjny*, Rada Europy, Wyd. Harcerskie Biuro Wydawnicze Horyzonty, Warszawa 2003
- Kępiński A., *Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu*, PWN, Warszawa 1990
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1983
- Kołąkowski L., *Mini-wykłady o maxi-sprawach, Seria druga*, Znak, Kraków 2001
- Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*, red. S. Wronkowska, M. Zmierzczak, Wyd. Naukowe PWN, Poznań 1999
- Koszewska K., *Prawa człowieka a problemy uchodźców*, Materiały szkoleniowe UNHCR, Warszawa 1999
- Koszewska K., Tołwińska-Królikowska E., *Szkolny program wychowawczy*, Wyd. CODN, Warszawa 2000
- Kowalski J., Sielatycki M., Kozłowska W.E., *Partnerzy. Polacy i Niemcy w nowej Europie*, Wyd. CODN, Warszawa 2000
- Królikowski J., *Projekt edukacyjny, materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wyd. CODN, Warszawa 2001
- Kuchowicz Z., *Obyczaje staropolskie*, Wyd. Łódzkie, Łódź 1975
- Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Wyd. „DiG”, Warszawa 2002

- Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. I, II, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk, Białystok 2001
- Kunaszyk R., Sielatycki M., Wesołowska H., Zaufal K., *Sąsiedzi. Polacy i Ukraińcy w nowej Europie*, Wyd. CODN, Warszawa 1999
- Kurcz I., *Zmienności i nieuchronności stereotypów*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994
- Kwieciński, *Tropy — Ślady — Próby, Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Olsztyn 2000
- Locke J., *List o tolerancji*, Warszawa 1963
- Mączak A., Samsonowicz H., Szwarc A., Tomaszewski J., *Od plemion do Rzeczypospolitej. Naród, państwo, terytorium w dziejach Polski*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996
- Mead G. H., *Umysłowość, osobowość, społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu pokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000
- Mill J. St., *Utylitaryzm. O wolności*, Wyd. PWN, Warszawa 1959
- Mity i stereotypy w dziejach Polski*, red. J. Tazbir, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1991
- Mniejszości narodowe w Polsce. Praktyka po 1989*, red. B. Berdychowska, Wyd. Sejmowe, Warszawa 1998
- Obraz Polski i Polaków w Europie*, red. L. Kolarska-Bobińska, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003
- Ossowska M., *Normy moralne*, Wyd. PWN, Warszawa 1970
- Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, red. K. Koszewska, Wyd. CODN, Warszawa 2002
- Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Wyd. Trans Humana, Białystok 1997
- Róża wiatrów Europy: o środkowoeuropejskiej tożsamości kulturowej*, red. A. Tyszka, IS UW, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999
- Samsonowicz H., „O historii prawdziwej”: mity, legendy i podania jako źródło historyczne, Wyd. „Novus Orbis”, Warszawa 1997
- Schopenhauer A., *O podstawie moralności*, BIS, Warszawa 1994
- Skorowski H., *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*, Warszawa 1990
- Słownik encyklopedyczny. Edukacja obywatelska*, red. R. Smolski, M. Smolski, E.H. Stadtmuller, Wydawnictwo Europa, Wrocław 1999
- Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa–Poznań 1987
- Słownik folkloru polskiego*, red. J. Krzyżanowski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. S. Kozakiewicz, Warszawa 1969
- Smolicz J., *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990
- Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992
- Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Scholar, Warszawa 2001
- Studia nad postrzeganiem relacji Ja–Inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, red. M. Jarymowicz, Ossolineum, Wrocław 1988
- Swoi i obcy. Studia nad postawami wobec innych narodów, ras i grup etnicznych*, red. E. Nowicka, Instytut Socjologii UW, Warszawa 1990
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Szczypka J., *Kalendarz polski*, PAX, Warszawa 1979
- Tazbir J., *Reformacja — kontrreformacja — tolerancja*, Wrocław 1996
- Tematy polsko-niemieckie: Historia — Literatura — Edukacja*, red. E. Traba, R. Traba, Wspólnota Kulturowa Borussia, Olsztyn 1997
- Tomaszewski J., *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Editions Spotkania, Warszawa 1991
- Topolski J., *Świat bez historii*, Wyd. II, poszerzone, Wyd. Poznańskie, Poznań 1998
- Tyszkiewicz J., *Z historii Tatarów Polskich, 1794–1916*, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku, Pułtusk 1998
- U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, Śl. Łodziński, Warszawa 1997
- Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, red. S. Martinelli, M. Taylor, Rada Europy i Komisja Europejska, 2000 (polskie wydanie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa)
- Vopel K. W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci*, Wyd. Jedność, Kielce 1999
- Walicki A., *Trzy patriotyzmy. Trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Res Publica, Warszawa 1991
- Weigel B., *Stereotypy i uprzedzenia u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999.
- Wolter, *Traktat o tolerancji*, Wyd. PWN, Warszawa 1986
- Zimbaro P.G., *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, PWN, Warszawa 2001
- Znaniecki F., *Współczesne narody*, PWN, Warszawa 1990
- Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, red. K. Koszewska, Wyd. CODN, Warszawa 2001