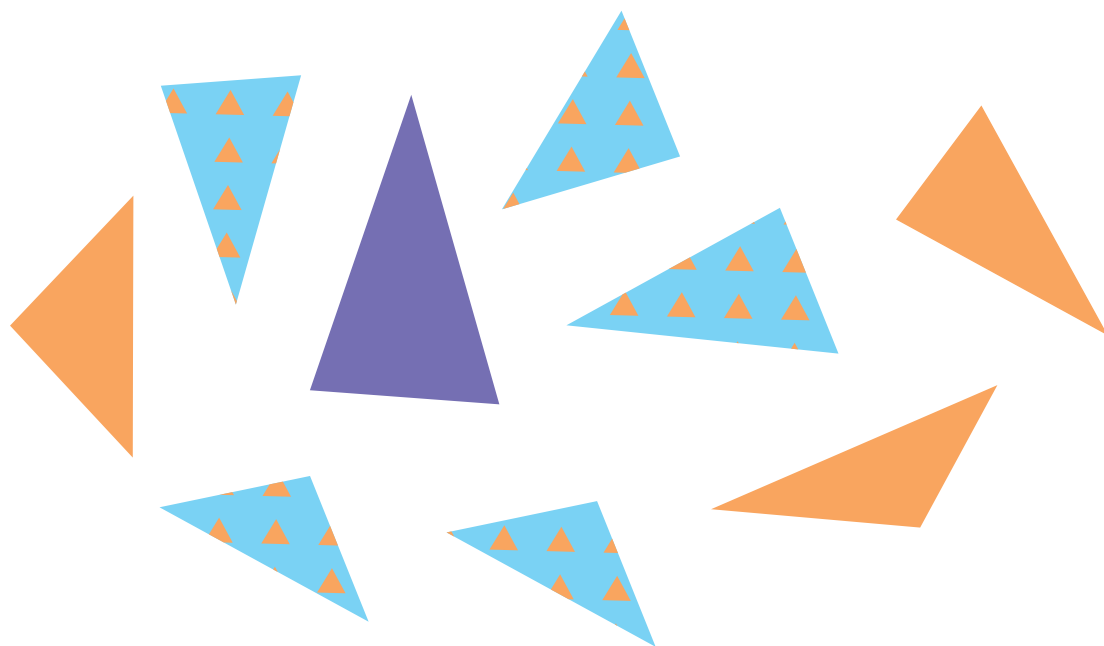




WOKÓŁ DYSKRYMINACJI

MATERIAŁY EDUKACYJNE



WOKÓŁ DYSKRYMINACJI

MATERIAŁY EDUKACYJNE

ARKADIUSZ DOMAGAŁA
AGNIESZKA KRAWCZAK-CHMIELECKA
AGNIESZKA MIKULSKA-JOLLES

Komisja Europejska
Przedstawicielstwo Regionalne
Wrocław 2018

Redakcja naukowa: Agnieszka Florczak
Recenzja: dr hab. Piotr Grabowiec, dr hab. Anna Pacześniak
Oprawa graficzna i skład: Beata Szczepańska
Współpraca graficzna: Paweł Paściak
Opracowanie redakcyjne oraz korekta: Jolanta Kardela

Oddano do składu w lutym 2018 roku.

Wydanie pierwsze.

Komisja Europejska, ani żadna osoba działająca w jej imieniu, nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania zamieszczonych poniżej informacji.

Informacje i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są poglądami autorów i nie muszą one odzwierciedlać oficjalnego stanowiska Unii Europejskiej.

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zawartość stron internetowych podanych w niniejszej publikacji, z wyjątkiem własnych stron internetowych. Strony innych organizacji i instytucji zostały wymienione wyłącznie dla celów poglądowych – nie wyczerpują listy stron na dany temat ani w żaden sposób tych stron nie wyróżniają.

Powielanie i cytowanie dozwolone pod warunkiem podania źródła.

Wykorzystanie lub powielanie zdjęć i innych materiałów, co do których Komisji Europejskiej nie przysługują prawa autorskie, wymaga bezpośredniej zgody właściciela praw.

Wszelkie prawa zastrzeżone.

© by Komisja Europejska, Przedstawicielstwo Regionalne, 2018.

Wersja drukowana	ISBN 978-92-79-85571-9	doi:10.2775/995288	JJ-04-18-416-PL-C
PDF	ISBN 978-92-79-85570-2	doi:10.2775/404181	JJ-04-18-416-PL-N

Wersję elektroniczną niniejszego wydania można znaleźć na stronie:
www.publications.europa.eu/pl/web/general-publications/publications

Spis treści

Wprowadzenie

Jaki jest zakres tematyczny materiałów edukacyjnych?	6
Kto może korzystać z materiałów?	7
Jak są skonstruowane materiały edukacyjne?	7
O czym jest ten podręcznik?	9

1. Stereotypy

1.1. Materiały bazowe	13
1.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego	21
1.3. Materiały i narzędzia edukacyjne	22
1.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami	29
1.5. Przydatne strony internetowe	38
1.6. Literatura uzupełniająca	38
1.7. Materiały pomocnicze dla nauczycieli	39

2. Mowa nienawiści i przemoc rówieśnicza motywowana mową nienawiści

2.1. Materiały bazowe	43
2.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego	49
2.3. Materiały i narzędzia edukacyjne	50
2.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami	53
2.5. Przydatne strony internetowe	56
2.6. Literatura uzupełniająca	58

3. Dyskryminacja

3.1. Materiały bazowe	61
3.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego	66
3.3. Materiały i narzędzia edukacyjne	68
3.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami	73
3.5. Przydatne strony internetowe	82
3.6. Literatura uzupełniająca	82

4. Poważne i masowe naruszenia praw człowieka

4.1. Materiały bazowe	85
4.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego	91
4.3. Materiały i narzędzia edukacyjne	93
4.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami	99
4.5. Przydatne strony internetowe	107
4.6. Literatura uzupełniająca	107
4.7. Materiały pomocnicze dla nauczycieli	109

Wprowadzenie

W XXI wieku wiedza jest najcenniejszym zasobem, jaki możemy posiadać. Dlatego należy zadbać o szeroki dostęp do niej przez edukację wszystkich grup społecznych. Konstrukcja systemów edukacyjnych powinna prowadzić do tworzenia zasobów ludzi bardzo dobrze wykształconych, twórczych, mających szerokie kompetencje. Jest to warunek niezbędny do osiągnięcia nie tylko postępu gospodarczego, lecz i społecznego. Edukacja zawierająca elementy praw człowieka, działań antydyskryminacyjnych czy wzmacniających poczucie tożsamości europejskiej z pewnością przyczyni się do kształtowania europejskiego wymiaru obywatelstwa, poszanowania godności innych osób i grup (w tym mniejszościowych), budowania społeczeństwa obywatelskiego opartego na zasadach równości i tolerancji oraz przeciwdziałania różnym formom przemocy.

Przygotowana przez nas publikacja, składająca się z trzech podręczników dotyczących szeroko rozumianej dyskryminacji, praw człowieka oraz programów i inicjatyw europejskich kierowanych do młodzieży, ma sprawić, by wiedza na te tematy była dostępniejsza i użyteczniejsza dla nauczycieli, trenerów, uczniów oraz wszystkich zainteresowanych osób.

Jaki jest zakres tematyczny materiałów edukacyjnych?

Prezentowane materiały edukacyjne składają się z trzech zasadniczych części:

- 1) edukacja antydyskryminacyjna, z uwzględnieniem mowy nienawiści,
- 2) edukacja o prawach człowieka, w tym także prawach obywateli Unii Europejskiej (UE),
- 3) inicjatywy i programy UE adresowane do ludzi młodych, stworzone w celu wyrównania szans dla młodzieży.

Każda z części podzielona jest na bloki tematyczne.

Materiały dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej obejmują następujące zagadnienia:

- 1) podstawy uprzedzeń i stereotypów – omawiamy tu kluczowe dla tematu pojęcia i mechanizmy, wskazujemy źródła uprzedzeń i metody ich przezwycięzania,
- 2) mowę nienawiści i przemoc rówieśniczą motywowaną mową nienawiści – definiujemy tu pojęcie mowy nienawiści oraz pojęcia pokrewne. Opisujemy sposoby przeciwdziałania tym zjawiskom, wskazujemy akty prawne istotne dla zwalczania mowy nienawiści oraz organizacje pozarządowe działające w tym obszarze,
- 3) dyskryminację – wyjaśniamy pojęcie, wskazujemy akty prawne zakazujące dyskryminacji na poziomie prawa krajowego, unijnego i międzynarodowego,
- 4) masowe naruszenia praw człowieka – omawiamy w tej części zjawisko najcięższych przejawów dyskryminacji, a mianowicie ludobójstwa, zbrodni przeciwko ludzkości, czystek etnicznych.

Materiały na temat praw człowieka zawierają treści związane z:

- 1) definiowaniem praw człowieka, ich klasyfikacją oraz generacjami,
- 2) międzynarodowymi systemami ochrony praw człowieka (wraz z ich krótką charakterystyką).

ka), ze szczególnym uwzględnieniem systemu Rady Europy,

3) ochroną praw wynikających z obywatelstwa UE – z uwzględnieniem jego genezy, katalogu praw oraz klasyfikacji mechanizmów dochodzenia roszczeń dostępnych dla obywateli Unii.

W materiałach dotyczących inicjatyw i programów UE adresowanych do ludzi młodych, stworzonych w celu wyrównania szans dla młodzieży uwzględniano zagadnienia dotyczące:

- 1) funkcjonowania programu Erasmus+ (wyselekcjonowane sektory i akcje w jego ramach),
- 2) wybrane inicjatywy UE (Gwarancje dla Młodzieży, Europejski Korpus Solidarności, EU Aid Volunteers, Erasmus dla Młodych Przedsiębiorców),
- 3) odbywania staży i możliwości rozpoczęcia kariery w instytucjach UE.

Kto może korzystać z materiałów?

Materiały edukacyjne kierowane są przede wszystkim do dwóch kategorii beneficjentów. Pierwszą stanowią nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Drugą grupą odbiorców są trenerzy i edukatorzy, którzy na podstawie zaprezentowanych materiałów będą mogli prowadzić szkolenia w ramach opracowanych przez siebie projektów czy działań tematycznie powiązanych z proponowanymi zagadnieniami. Materiały mogą być też wykorzystywane przez pedagogów, pracowników młodzieżowych, liderów, wolontariuszy oraz wszelkie inne osoby zaangażowane w działalność edukacyjną.

Zachęcamy także wszystkich zainteresowanych niniejszą publikacją do korzystania z części trenerskiej, stanowiącej oddzielny suplement. W praktyce bowiem nauczyciele, podejmując ogromne wyzwanie, jakim jest edukacja młodych ludzi, stają się dla nich trenerami. Warto więc wykorzystać na lekcji, choć fragmentarycznie, scenariusze przeznaczone dla trenerów czy prezentacje multimedialne przygotowane dla nich.

Jak są skonstruowane materiały edukacyjne?

Materiały edukacyjne zostały skonstruowane według podobnego schematu. Każdy z podręczników składa się z:

- materiałów bazowych,
- uwag i sugestii dotyczących materiału bazowego,
- materiałów i narzędzi edukacyjnych,
- propozycji do dyskusji i aktywności z uczniami,
- wykazu przydatnych stron internetowych,
- wybranej literatury.

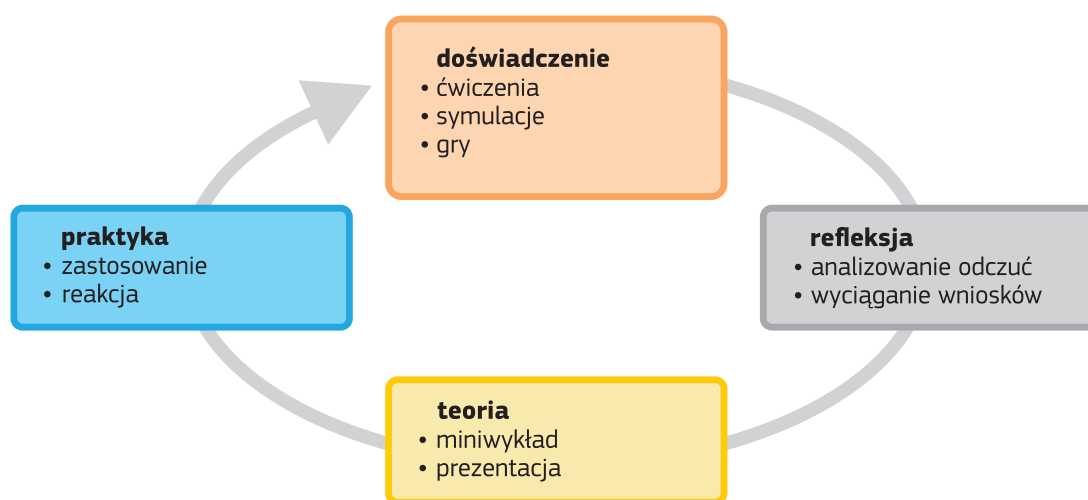
Materiały bazowe stanowią swoiste kompendium wiedzy na dany temat i dlatego przeznaczone są zarówno dla trenerów, jak i nauczycieli. Mają służyć przede wszystkim nauce własnej lub uporządkowaniu posiadanej już wiedzy. Można je wykorzystać do przygotowania prezentacji, pełnego wykładu lub miniwykładu. Materiały zawierają syntetyczne opisy istotnych dla bloków tematycznych zagadnień, jeśli jest to konieczne, wykazy aktów prawnych z uwzględnieniem aktów prawa krajowego, unijnego i międzynarodowego. Pragniemy podkre-

ślić, że materiały bazowe zawierają wyselekcjonowane treści i nie wyczerpują tematu. Osoby pragnące pogłębić wiedzę mogą skorzystać z proponowanej przez nas literatury.

Uzupełnieniem powyższych materiałów są **Uwagi i sugestie dotyczące materiałów bazowych**. Zawarto w nich kluczowe zagadnienia i kontrowersyjne kwestie, które często „umykają” czytelnikowi, a jednocześnie warte są uwzględnienia w trakcie prowadzenia szkoleń, warsztatów czy lekcji. Mają przyczynić się także do pełniejszego zrozumienia treści prezentowanych w materiałach bazowych.

W części **Materiały i narzędzia edukacyjne** przedstawiono krótkie opisy różnych materiałów, w tym m.in.: filmów, książek, komiksów, utworów muzycznych, wyników badań, artykułów prasowych itp., które mogą być wykorzystywane przez nauczycieli przy omawianiu konkretnych zagadnień. Mają one ułatwić nauczycielowi dobór ewentualnych narzędzi edukacyjnych. Praca z młodzieżą wymaga obecnie stosowania innowacyjnych narzędzi dydaktycznych i atrakcyjnych form przekazu. Młodzież oczekuje, by prowadzący zajęcia różnicowali metody dydaktyczne i wykorzystywali odpowiednie dla danego pokolenia formy przekazu (utwory muzyczne, krótkie filmy, memy, infografiki, gry komputerowe). Przedstawione przez nas formy ułatwiają różnicowanie przekazu do dzieci i młodzieży, a przede wszystkim umożliwiają nabywanie wiedzy przez doświadczenie, refleksję i praktykę opierającą się na empatii. Z tego powodu znaczna część materiałów przygotowanych dla nauczycieli została opracowana na podstawie cyklu Kolba¹, polegającym na przechodzeniu przez cztery kolejne fazy:

1. Doświadczenie – ćwiczenia, symulacje, gry, wspólne oglądanie filmów, materiałów wizualnych, tworzenie czegoś, np. plakatów, piosenki itp.
2. Refleksję – analizowanie odczuć i wyciąganie wniosków z ćwiczenia.
3. Teorię – miniwykład, prezentacja, lektura/oglądanie i analiza badań, artykułów i publikacji naukowych.
4. Praktykę (zastosowanie) – jak można w praktyce zastosować zdobytą wiedzę, jak odnieść ją do mogących zaistnieć sytuacji, jak szukać rozwiązań i reagować na pojawiające się sytuacje.



Ryc. 1. Cykl Davida A. Kolba

¹ David A. Kolb – amerykański teoretyk metod nauczania, którego główne zainteresowania i publikacje dotyczą tak zwanego „Modelu uczenia przez doświadczenie” (Experiential Learning Model).

Biorąc pod uwagę strategie uczenia i charakter uczestników, wskazane jest, aby zajęcia obejmowały wszystkie cztery fazy. Ze względu na kołowy charakter faz w koncepcji Kolba, nie ma znaczenia, od którego miejsca zaczniemy.

Prezentowane przez nas materiały i narzędzia stanowią jedynie wyselekcjonowane propozycje. Nie wyczerpują one katalogu pomocy dydaktycznych. Te zawarte w podręcznikach staraliśmy się zróżnicować w zakresie formy (np. filmy, książki, komiksy) oraz długości trwania (np. filmy fabularne pełnometrażowe i krótkie filmiki). Mając świadomość, że ze względu na obszerną formę filmy pełnometrażowe są dość trudnym do wykorzystania narzędziem dydaktycznym, szczególnie jeśli dany temat ma być zrealizowany na jednej jednostce lekcyjnej, proponujemy przede wszystkim krótkie formy. Dłuższe formy warto wykorzystać, jeśli jest więcej czasu lub przy okazji jakichś wydarzeń w szkole (np. obchody Dnia Praw Człowieka).

Materiał zawarty w części **Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami** zawiera scenariusze i miniscenariusze, na których podstawie nauczyciele mogą poruszyć konkretne zagadnienia dotyczące na przykład dyskryminacji, praw człowieka czy programów europejskich. Z całą stanowczością podkreślamy, że naszym celem często nie było stworzenie scenariuszy, według których nauczyciel przeprowadziłby pełną 45-minutową lekcję (choć i takie scenariusze znajdują się w podręcznikach). Wynikało to m.in. z tego, że istnieje bogata oferta materiałów edukacyjnych, w których można znaleźć gotowe, rozbudowane scenariusze. Z rozmów przeprowadzonych z nauczycielami dowiedzieliśmy się ponadto, że potrzebują niekiedy krótszych form edukacyjnych, którymi mogliby wzbogacić treści wynikające z realizowanej podstawy programowej czy omawiane na godzinie wychowawczej. Stworzenie pełnego scenariusza sprawia, że jest on najczęściej do wykorzystania na konkretnym przedmiocie (np. historii, wiedzy o społeczeństwie, języku polskim czy obcym). Miniscenariusz, na którego realizację wystarczy poświęcić kilka minut, może wzbogacić różne lekcje. Nie wyklucza to, dzięki wykorzystaniu kilku miniscenariuszy, zrealizowania pełnej 45-minutowej lekcji na podstawie zaproponowanych przez nas materiałów. Z tego powodu miniscenariusze powinny być traktowane jak „puzzle”, które nauczyciel może sam poukładać, łącząc różne treści. Warto podkreślić, że nauczyciel może łączyć materiały z jednego obszaru tematycznego, rozmaitych obszarów tematycznych z jednego podręcznika lub różnych podręczników. Daje to możliwość wykorzystywania przez nauczyciela wielu form i narzędzi edukacyjnych oraz swobodne kreowanie scenariuszy lekcji, przez łączenie różnych treści. Na przykład, można wykorzystać miniscenariusze z podręcznika na temat praw człowieka i wzbogacić je scenariuszami z podręcznika o dyskryminacji czy scenariusze z części dotyczącej obywatelstwa UE (podręcznik o prawach człowieka) ze scenariuszami z podręcznika o projektach europejskich.

Staraliśmy się także, aby miniscenariusze, w miarę możliwości, mogły być wykorzystane na różnych lekcjach, np.: języku polskim, języku angielskim, historii, wiedzy o społeczeństwie czy godzinie wychowawczej.

Całość uzupełnia wykaz przydatnych stron internetowych oraz wybranej literatury.

O czym jest ten podręcznik?

Podręcznik ten służy do prowadzenia szeroko rozumianej edukacji antydyskryminacyjnej wśród młodzieży. Składa się z czterech części związanych ze zjawiskiem dyskryminacji i odnoszących się do jej przyczyn, przejawów oraz konsekwencji (także tych dotyczących masowych naruszeń praw człowieka).

Pierwsza część poświęcona jest tematyce stereotypów jako zjawisku, którego konsekwencją mogą być praktyki dyskryminacyjne oraz uprzedzenia. W materiałach bazowych wyjaśniono, czym są stereotypy, skąd się biorą, jaki mają wpływ na relacje społeczne, jak determinują postrzeganie i zachowanie posiadacza stereotypu oraz osoby stereotypizowanej. Zarówno w tej części podręcznika, jak i kolejnych, zwrócono szczególną uwagę na kwestię zmiany – zgodnie z przekonaniem, że stereotypy i praktyki dyskryminacyjne są wytworami kultury, podlegającymi ewolucji oraz negocjacom społecznym, w których trenerzy, nauczyciele i uczniowie też biorą udział. Cały materiał zawarty w tym rozdziale został dobrany tak, by na jego podstawie przeprowadzić zarówno proste, informacyjne zajęcia na temat stereotypów i ich konsekwencji, jak i bardziej rozbudowane zajęcia, mające prowadzić do zmiany postaw ich uczestników.

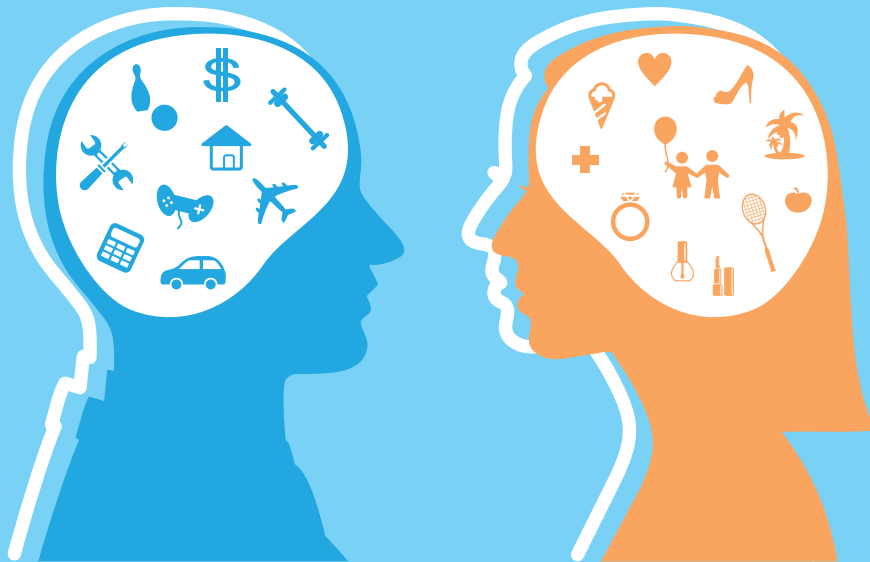
Kolejna część podręcznika dotyczy nienawistnego języka i konsekwencji jego stosowania. W rozdziale omówiono pojęcie „mowy nienawiści” jako szczególnej kategorii wypowiedzi niepodlegającej ochronie w ramach prawocześniej koncepcji wolności słowa. Przedstawiono także środki zwalczania mowy nienawiści, z uwzględnieniem instrumentów prawnych i pozaprawnych, w postaci inicjatyw, kampanii i akcji społecznych, regulaminów oraz działań edukacyjnych.

Trzecia część podręcznika dotyczy *stricte* tematyki dyskryminacji, ze szczególnym uwzględnieniem zmian, jakie zachodzą w ciągu ostatnich kilku dekad w zakresie postrzegania i zwalczania zjawiska. W rozdziale tym omówiono pojęcie dyskryminacji oraz podstawy prawne zakazujące tego typu praktyk, mając na uwadze zwłaszcza prawodawstwo Unii Europejskiej. Przedstawiono także środki zapobiegania i zwalczania dyskryminacji.

Podręcznik zamyka część dotycząca masowych naruszeń praw człowieka. Dobór tej problematyki nie jest przypadkowy. Masowe naruszenia praw człowieka są konsekwencją dyskryminacji i jej najjaskrawszym i najdramatyczniejszym przejawem. W rozdziale omówiono pojęcia: czystek etnicznych, zbrodni przeciwko ludzkości i ludobójstwa oraz wskazano różnice w definiowaniu tych terminów. Przedstawiono ponadto etapy ludobójstwa według koncepcji Gregory’ego Stanton, zgodnie z którą dyskryminacja jest jednym z jej stadiów. Tym samym zapobieganie ludobójstwu oraz innym poważnym i masowym naruszeniom praw człowieka wiąże się z edukacją antydyskryminacyjną.

We wszystkich czterech częściach przedstawiono wykaz przydatnych stron internetowych oraz wskazano publikacje, po które warto sięgnąć w celu uzupełnienia wiedzy.

Stereotypy



1.1. Materiały bazowe

Obrazy w naszych umysłach

... to najkrótsza, a zarazem już **klasyczna definicja stereotypu**, sformułowana przez amerykańskiego pisarza i publicystę Waltera Lippmanna w 1922 roku. Metafora użyta przez Lippmanna miała wskazywać na **uproszczenie**, jakim posługuje się stereotyp, a także na jego **stałość i identyczność** – obrazy są takie same w głowach różnych osób. Dzieje się tak dlatego, że obrazy-stereotypy choć funkcjonują w głowach poszczególnych jednostek, to nie powstają w wyniku ich własnego doświadczenia, tylko **są przekazywane w procesie wychowania i kontaktów społecznych**. Z tego powodu są podzielane przez członków danej społeczności. Niektórzy badacze uważają nawet, że **tylko wtedy można mówić o istnieniu stereotypu, gdy jest wspólny dla danej kultury, bo jedynie wówczas może on wywołać określone, istotne społecznie skutki**: osoby mające taki sam „obraz” w głowie, będą podejmować takie same decyzje w stosunku do obiektów stereotypizacji. W takim ujęciu zatem za stereotyp nie będzie uważane przekonanie danej osoby, zakładające na przykład, że wszystkie rudowłose kobiety są romantyczne, nawet jeżeli w związku z tym osoba ta będzie dokonywała swoich wyborów życiowych, ponieważ pogląd ten nie jest podzielany przez pozostałych członków społeczeństwa.

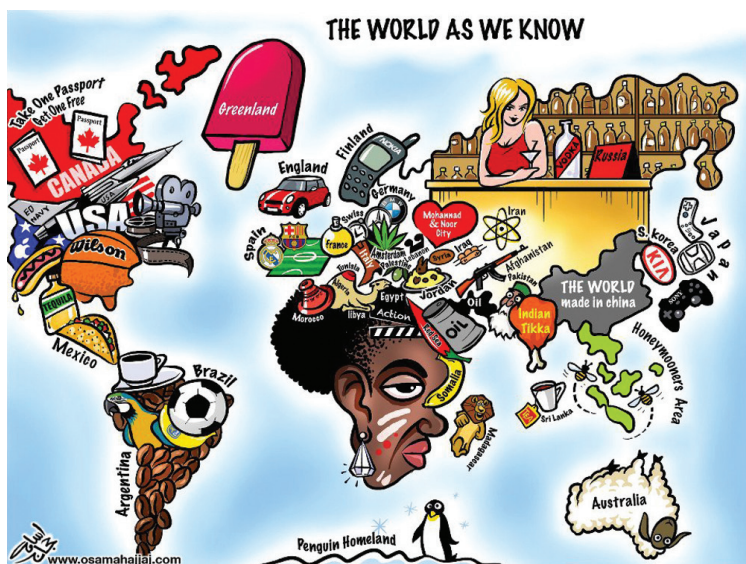
O stereotypach czasem mówi się, że uczymy się ich, siedząc na kolanach swoich rodziców. Na poparcie tej tezy można przywołać rozmaite badania pokazujące korelacje między stereotypami rodziców i dzieci². Proces przyswajania stereotypów jest o tyle łatwy, że ludzki umysł ciągle odbiera ogromną liczbę bodźców i wiadomości, w związku z czym musi dokonywać szybkiego przetwarzania i porządkowania tych informacji. Jednym z mechanizmów służących temu celowi jest **dokonywanie kategoryzacji**. Badania psychologiczne dowodzą, że już kilkumiesięczne niemowlęta zaczynają rozróżniać barwę głosu osób i przyporządkowywać je do kategorii reprezentujących matkę i ojca, czyli kobietę i mężczyznę. W dalszym procesie rozwoju dochodzą kolejne kategoryzacje, na przykład dotyczące pochodzenia etnicznego, używanego języka itp. Jednak samo stworzenie kategorii nie jest równoznaczne stworzeniu stereotypu – do tego **trzeba** bowiem, **aby kategoria wypełniła się jakąś treścią**.

Treści te przekazywane są, jak już wspomniano, **w procesie socjalizacji**. **Głównym nośnikiem stereotypów jest oczywiście język**. Przypisywanie stereotypowych cech grupom może odbywać się bezpośrednio, na przykład przez proste powtarzanie stwierdzeń: „Polacy piją dużo wódki”, „Azjaci z Dalekiego Wschodu mają szczególne zdolności matematyczno-informatyczne”. Niejednokrotnie jednak treści, które składają się na zawartość stereotypu, przekazywane są w języku w sposób zawoalowany: **za pomocą metafor, przysłów, porzekadeł**. Przykładem takiego powiedzenia jest stwierdzenie, że ktoś ma „cygańską duszę”. Używane w kontekście osoby, którą cechuje brak potrzeby stabilizacji, niesie za sobą stereotyp Romów (Cyganów) jako ludzi niechętnie poddających się regułom życia społecznego, nierespektujących zasad.

² C.N. Macrae, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia – najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 21.

Podobną prawidłowość można dostrzec w związku ze słowem „Murzyn”, na którego temat toczy się od lat dyskusja, czy jest ono obraźliwe. Zwolennicy tego wyrazu uważają, że ma wydźwięk neutralny i nie powinno się go utożsamiać z pejoratywnym angielskim „Nigger”. Krytycy uznają określenie „Murzyn” za degradujące, ponieważ zwracają uwagę na funkcjonujące w języku polskim związki frazeologiczne, takie jak na przykład „murzyńska praca” czy „tyrać jak murzyn”. Te zaś przywołują obraz „Murzyna” jako osoby o bardzo niskiej pozycji społecznej, co koresponduje z utrwalonym stereotypem osoby czarnoskórej jako mniej inteligentnej, nieodpowiedzialnej, nadającej się tylko do prostej pracy, który wyrósł na gruncie XIX-wiecznych teoriach ras (dziś już naukowo obalonych).

We współczesnych społeczeństwach ogromną **rolę w przekazywaniu stereotypów odgrywają media – telewizja, internet, kino, gazety, reklamy. Przekaznikami stereotypów są oczywiście także wszystkie inne wytwory kultury**, takie jak literatura, obrazy, rzeźby czy nawet pamiątki turystyczne³. Niektórzy twórcy posługują się stereotypami świadomie i z różną intencją – by trafić do odbiorcy dzielającego stereotyp, by stereotyp zdemaskować, zmienić lub w ogóle opierają swoje dzieło/pracę na zabawie stereotypem. Od czasu wzrostu świadomości o istniejących stereotypach i ich znaczeniu dla spójności społecznej, można zaobserwować tendencję używania wytworów kultury masowej w celu zmiany negatywnych wyobrażeń. Zabieg taki zastosowano na przykład w Polsce w okresie poprzedzającym referendum dotyczące przystąpienia naszego państwa do UE, wprowadzając do popularnego serialu nadawanego w telewizji publicznej w czasie najwyższej oglądalności postaci sympatycznego Niemca. Seria filmów zmierzających do zmiany pejoratywnego wizerunku osób z imigranckim pochodzeniem powstała także w ostatnich latach we Francji (por. część dotyczącą materiałów i narzędzi edukacyjnych).



Ryc. 2. Przykład zabawy stereotypami. W internecie można znaleźć wiele podobnych grafik.

Źródło: <http://bit.ly/2FOLpSA>.

Jak już nadmieniono, treści stereotypu składają się na **uproszczony i zgeneralizowany obraz** danej grupy. Generalizacja zawarta w stereotypie polega na tym, że **te same cechy są przypisane wszystkim członkom stereotypizowanej społeczności, niezależnie od indywidualnych różnic między nimi**. Ilustrując to przykładem, można przywołać rzekomo typowe cechy poszczególnych nacji: Francuzi są eleganccy i romantyczni, Czesi piją dużo piwa i mają oryginalne poczucie humoru, Amerykanie są ignorantami i mają nadwagę, a Niemcy to profesjonaliści i nudziarze.

³ W ostatnich latach w Polsce w wielu miejscach wśród regionalnych pamiątek można dostrzec wystrugane w drewnie figurki Żyda, ubranego w strój z minionej epoki, trzymającego w ręku pieniędzy. Zapewne z założenia mają one przypominać o dawnej obecności Żydów w danym regionie, niemniej niosą ze sobą najbardziej stereotypowy przekaz dotyczący tej grupy jako mającej jakieś szczególne powiązania z finansami.

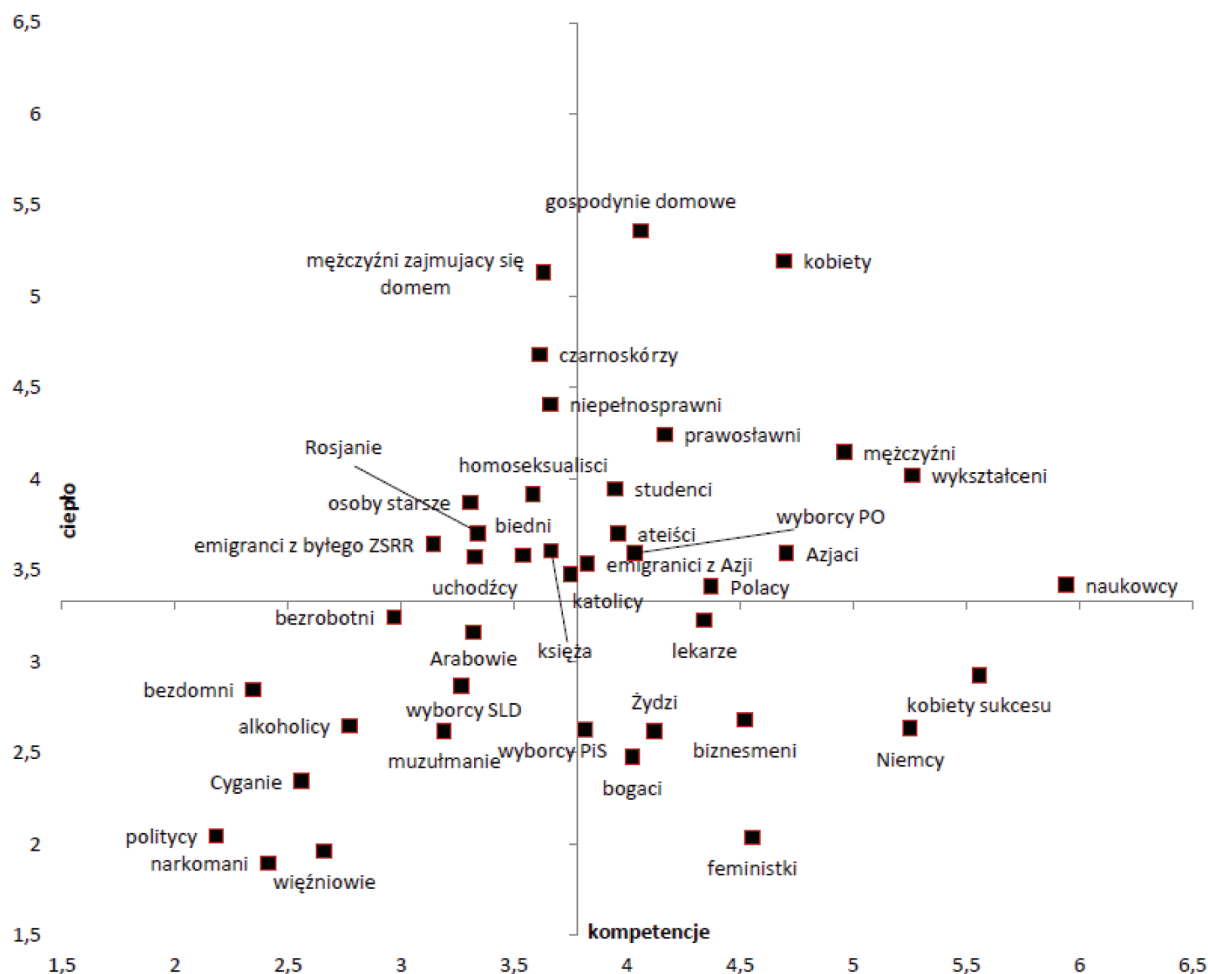
Przytoczone przykłady pokazują, że na podstawie **stereotypów można przypisywać grupom cechy pozytywne, neutralne i negatywne**. Niekiedy obraz danej grupy jest ambiwalentny, tj. zawiera zarówno pozytywne, jak i negatywne charakterystyki. Warto jednak zauważyć, że nawet przypisywanie pochlebnych atrybutów nie chroni danej grupy przed negatywnymi konsekwencjami stereotypizacji. Dowiodła tego amerykańska uczona Susan Fishke, która ze swoim zespołem badawczym wprowadziła do nauki **pojęcia stereotypu paternalistycznego i zawistnego**. Według niej, w kontakcie z innymi ludzie zwracają uwagę na dwa aspekty: ich **intencje** oraz **kompetencje**. W zaprojektowanych z tej perspektywy badaniach (tzw. **badania treści stereotypu**) poproszono uczestników o ocenę wybranych grup społecznych pod względem ciepła (przyjazność, pomocność, szczerość, podłość) oraz kompetencji (zdolności, inteligencja, mądrość, bezradność). W wyniku tego eksperymentu otrzymano cztery rodzaje charakterystyk grup:

- (a) ciepłe i kompetentne,
- (b) zimne i niekompetentne,
- (c) ciepłe i niekompetentne oraz
- (d) zimne i kompetentne.

Grupa pierwsza, której członków uznano za „ciepłych i kompetentnych”, charakteryzuje pozytywny stereotyp, w przeciwieństwie do grupy „zimnych i niekompetentnych”, których obraz jest jednoznacznie pejoratywny. Wizerunek dwóch pozostałych grup jest bardziej złożony. O grupach uznanych za ciepłe i niekompetentne mówi się, że podlegają stereotypowi paternalistycznemu. Ich członkowie są widziani trochę jak dzieci (stąd też nazwa stereotypu) – miłe, dobre i niegroźne, ale też niezdolne do podejmowania trafnych decyzji i działań. Ich przeciwieństwem są zaś przedstawiciele grupy „zimnej i kompetentnej”. Stereotyp tej grupy określany jest jako zawistny – docenieniu kompetencji danej grupy nie towarzyszy sympatia. Oba te stereotypy mogą skutkować negatywnym traktowaniem – wrogością wobec „zimnych i kompetentnych”, a wykluczeniem lub dążeniem do sprawowania kontroli nad „ciepłymi i niekompetentnymi”⁴.

Patrząc na zaprezentowany poniżej model (ryc. 3.), warto zauważyć, że członkowie grupy własnej zazwyczaj charakteryzowani są jako ciepli i kompetentni. Koresponduje to z wcześniejszymi badaniami dotyczącymi stereotypów – klasyczną już teorią Tajfela i Turnera o tożsamości społecznej. Jednym z elementów tej tożsamości jest poczucie przynależności do danej grupy, postrzeganej jako „swoja”, w odniesieniu do innych grup, postrzeganych jako „obce”. W swoich badaniach Tajfel i Turner dowodzili, że **ludzie mają skłonność do przepisywania własnej grupie pozytywnych cech, gdyż zabezpiecza to ich interes psychologiczny związany z poczuciem własnej wartości**. Potrzeba psychologicznego komfortu sprawia, że chcemy przynależać do grupy, która odznacza się posiadaniem istotnych dla nas wartości. W związku z tym **własna grupa charakteryzuje się wyższym poziomem moralnym, cywilizacyjnym, kulturalnym** itp. w przeciwieństwie do grupy stereotypizowanej negatywnie.

⁴ M. Wiśniewski, A. Haska, *Społeczna mapa stereotypów*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2012, <http://bit.ly/2EzKLqH> (data pobrania: 8.12.2017).



Ryc. 3. Ciepło i kompetencja 42 grup społecznych w Polsce.

Źródło: M. Wiśniewski, A. Haska, Społeczna mapa stereotypów, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2012, s. 6.

Warto przy okazji zauważyć, że **skłonność do faworyzowania własnej grupy** jest widoczna nie tylko w cechach jej przypisywanych, ale także w ich interpretowaniu. Mechanizm taki bardzo łatwo zauważyć przy okazji określania stosunku danej grupy do swojej tradycji: w przypadku grupy własnej skłonność do podtrzymywania tradycji i kultywowania swoich zwyczajów jest oceniana pozytywnie, podczas gdy w wypadku grupy obcej może być oceniona jako zacofanie lub nawet fundamentalizm. Prawidłowość tę można interesująco pokazać w trakcie ćwiczeń praktycznych – uczestników warsztatów prosi się o podanie charakterystyk różnych grup etnicznych/narodowych, a następnie o wyszukiwanie treści, które są podobne na poziomie semantycznym, ale różne na poziomie wartościowania (np. oszczędność versus skąpstwo, solidarność wewnątrzgrupowa versus „sitwa” itp.).

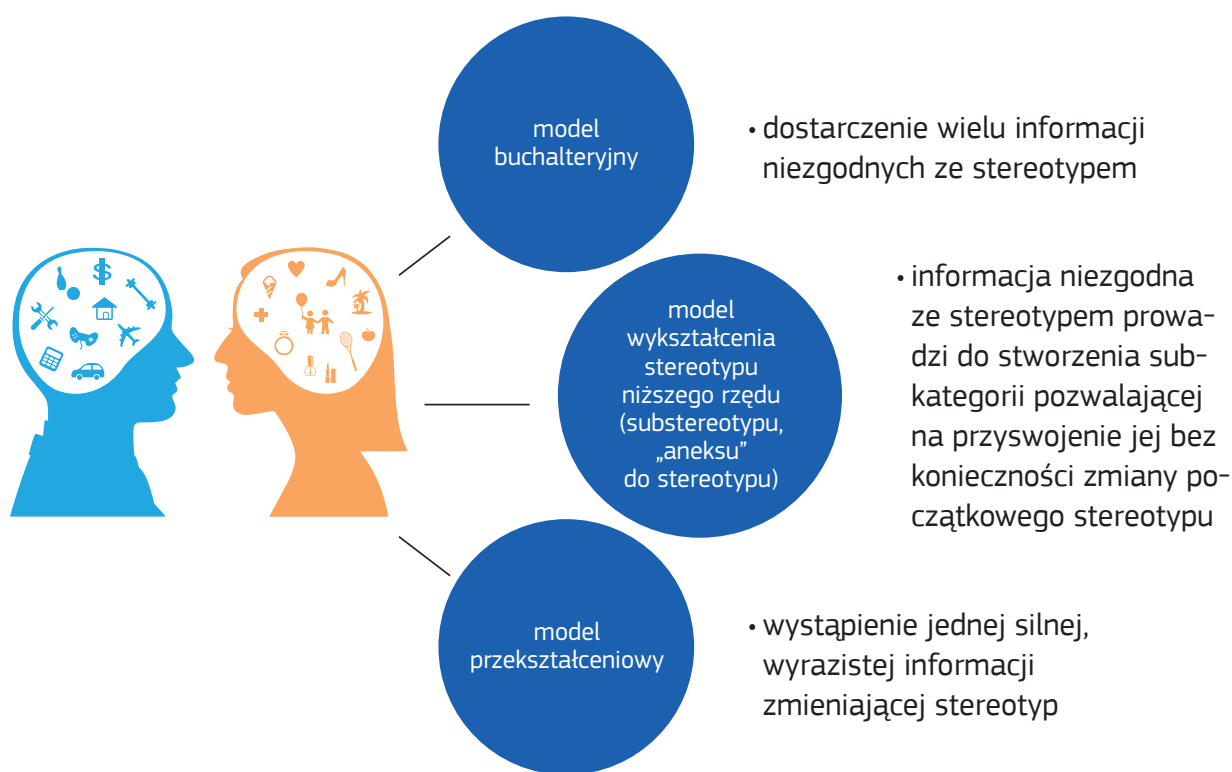
Zamienię lub oddam nawet za darmo – czy stereotyp można zmienić?

O stereotypach mówi się, że ich immanentną cechą jest **stałość i odporność na zmianę**. Cechy te wpisane są w samą nazwę, ponieważ pojęcie stereotypu pochodzi od dwóch greckich słów: *stereós* – stężały, twardy oraz *typos* – wzorzec, odcisk. Stereotyp zatem można

przełożyć na język polski jako skostniały wzorec⁵. **Trwałość stereotypu wynika z jego zakorzenienia w danej kulturze, języku i strukturze społecznej.**

Nie oznacza to jednak, że stereotypów nie można zmienić. Niekiedy znikają one samoistnie, wraz ze zmianą warunków kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Dowodem na to jest chociażby ewolucja stereotypów poszczególnych grup etnicznych/narodowych, których sporo napływało do Stanów Zjednoczonych. Irlandczycy, którzy jeszcze na początku XX wieku obarczeni byli stereotypem niezbyt rozgarniętego biedaka, z czasem rozpułnili się w amerykańskim społeczeństwie i stanowią grupę, której nie przypisuje się stereotypów. W ostatnich dekadach rolę „złego” migranta przejęli Latynosi, ale przez lata funkcję tę wypełniały kolejno inne nacje.

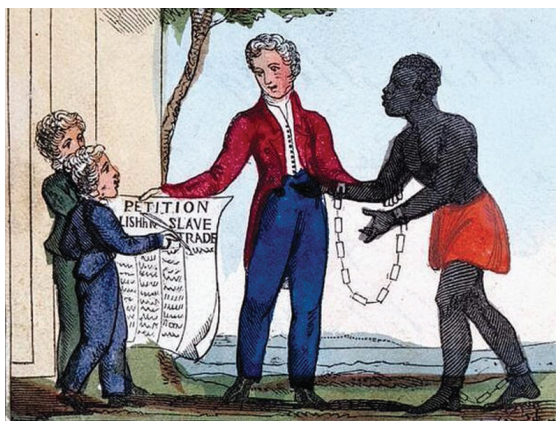
Poszczególne jednostki porzucają także stereotypy pod wpływem własnego doświadczenia lub pracy intelektualnej. Zmiany stereotypu mogą być też wypracowywane w **procesie edukacji formalnej, nieformalnej oraz przez uczestnictwo w kulturze.** Jak już wspomniano, niekiedy pracę taką podejmują autorzy wytworów kultury masowej oraz przede wszystkim edukatorzy.



Ryc. 4. Modele zmiany stereotypów według Renee Weber i Jennifer Crocker.

Źródło: oprac. własne na podstawie C.N. Macrae, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia – najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

⁵ D. Cieślukowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] D. Cieślukowska, M. Branka (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 76.



Ryc. 5. Obrazek z lewej pochodzi ze strony Abolitionist Movement, zdjęcie z prawej przedstawia prezydenta Stanów Zjednoczonych Baracka Obamę.

Źródła: <http://bit.ly/1MmbRAm>, <http://bit.ly/1UvVvbT>.

Obraz kształtuje rzeczywistość, czyli o skutkach stereotypów

Jednym z głównych powodów, dla których nauki społeczne oraz ruchy równościowe zajmują się stereotypami, jest ich **wpływ na rzeczywistość**. Mowa tu zarówno o tym, jak stereotypy wpływają na postrzeganie osób utożsamianych z daną grupą, jak te osoby postrzegają samych siebie, i w końcu, jakie to ma znaczenie dla stosunków społecznych.

Jak już wspomniano, o istnieniu stereotypu mówi się wówczas, gdy jest on wspólny dla danej kultury i powszechnie podzielny przez członków społeczeństwa, w tym również tych, których dany stereotyp dotyczy, ponieważ **świadomość istnienia stereotypu wobec własnej grupy determinuje ich postawy i działania**. Niektóre osoby starają się przez całe życie udowodnić, że mają inne cechy, niż przypisuje im stereotyp. Inni z kolei zachowują się tak, jak przewiduje stereotyp. Efekt ten nazywany jest w psychologii **samospełniającą się przepowiednią, efektem Pigmaliona**. Przykładem samospełniającej się przepowiedni jest mała reprezentacja kobiet w naukach ścisłych w społecznościach, w których zdolności w tych dziedzinach są uważane za domenę „naturalnie” męską. Stereotyp taki powoduje, że kobiety już w szkole w mniejszym stopniu inwestują swój czas w naukę tych przedmiotów, a kontynuując edukację na poziomie wyższym, rzadziej wybierają kierunki ścisłe. Dla zwolenników tezy o mniejszych zdolnościach kobiet w zakresie nauk ścisłych jest to dowód na prawdziwość tego stereotypu. Świadomość istnienia stereotypu wpływa również na wyniki osiągane w edukacji czy pracy przez osoby stereotypizowane. Psychologowie społeczni wielokrotnie udowodniali w eksperymentach, że uczestnicy badania, którym przed testem mówiono, że według stereotypu są słabi w danej dziedzinie, wypadali w nim gorzej niż ci, którzy wykonywali test bez wcześniejszych komentarzy. Prawidłowość tę nazywa się **zagrożeniem stereotypem**, a po raz pierwszy opisali ją dwaj psychologowie społeczni – Claude Steele i Joshua Aronson⁶.

Na Uniwersytecie Warszawskim przeprowadzono badania dotyczące studentów-stypendystów z Hiszpanii. Okazało się, że mają oni dużo więcej kontaktów z Polakami niż inni zagraniczni studenci. Wpływ na to miał rozpowszechniony wśród Polaków stereotyp mieszkańców

⁶ C. M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 69 (5), 1995, s. 797–811.

Półwyspu Iberyjskiego, zgodnie z którym postrzegani byli jako otwarci i skłonni do zabawy. Pod wpływem tego stereotypu polscy studenci częściej zapraszali Hiszpanów do wspólnych aktywności. W odpowiedzi na ten stereotyp Hiszpanie zaproszenia przyjmowali. Funkcjonowanie podobnych stereotypów można dostrzec w otaczającej nas rzeczywistości. Wiele osób zachowuje się zgodnie ze stereotypem i podejmuje różne działania tylko dlatego, że takie są oczekiwania społeczne. Wyobraźmy sobie grupę, w której jest tylko jeden mężczyzna. Kiedy pojawiają się problemy techniczne, najprawdopodobniej większość oczekuje, że to właśnie on je rozwiąże.

Podane przykłady pokazują, jak „zapętlenie stereotypem” uwidacznia się w konfrontacji „posiadacza” stereotypu z osobą stereotypizowaną. Osoba mająca stereotypowy obraz danej grupy społecznej, wchodząc w reakcje z jej przedstawicielem **zauważa tylko takie cechy, które potwierdzają jej stereotyp, a jednocześnie ignoruje te, które do stereotypu nie pasują**. Wybiórcze postrzeganie innej osoby, właśnie przez obciążenie stereotypem, jest jednym z powodów, z których trudno jest stereotyp zmienić.

Postrzeganie oraz traktowanie ludzi przez pryzmat stereotypu ma kolosalne znaczenie dla relacji społecznych. Rozpowszechnienie się pojęcia stereotypu w ostatnich latach jest związane przede wszystkim z **negatywnymi skutkami ich istnienia** – zjawiskiem dyskryminacji oraz **powstawaniem uprzedzeń**, które mogą prowadzić do wykluczenia, znów – **dyskryminacji, mowy nienawiści czy nawet przemocy motywowanej nienawiścią**.

Rozróżnienie między dyskryminacją związaną ze stereotypem a dyskryminacją wynikającą z uprzedzenia ma swoje uzasadnienie. W społeczeństwie, w którym istnieją stereotypy dotyczące danych grup, mogą pojawić się praktyki dyskryminacyjne związane z cechami przypisywanymi danej grupie. Na przykład kobietom trudno jest znaleźć pracę w zawodach, do których według stereotypu nie mają predyspozycji ze względu na swoją płęć, a migranci spychani są w nisze zawodów związanych z ich pochodzeniem etnicznym (np. w punktach gastronomicznych serwujących potrawy z danego regionu świata).

Tego typu praktyki dyskryminacyjne nie muszą się jednak wiązać z pejoratywnymi uczuciami w stosunku do obiektów dyskryminacji – są po prostu negatywną konsekwencją istnienia stereotypu.

Sytuacje, kiedy postrzeganiu jakichś grup społecznych lub osób towarzyszy uczucie **niechęci bądź wrogości**, nazywa się **uprzedzeniem**. Istotą uprzedzenia jest to, że **negatywne emocje** wobec kogoś powstają bez wcześniejszego kontaktu z tą osobą/grupą. Z tego właśnie względu istnienie uprzedzenia zwykle wiąże się z posiadaniem stereotypu, na którego podstawie kształtuje się uprzedzenie.

Fobie i „-izmy”

W edukacji antydyskryminacyjnej funkcjonuje wiele, często niedawno powstałych, pojęć, które określają nieprzyjazne ideologie i poglądy („-izmy”) oraz postawy i lęki (fobie) wobec konkretnych grup społecznych. W konsekwencji grupy te są zagrożone stereotypizacją, wykluczeniem i dyskryminacją. Poniżej przedstawiono tylko niektóre z terminów.

Ableizm

Przekonanie, że osoby niepełnosprawne są gorsze i stoją niżej w hierarchii społecznej niż osoby pełnosprawne.

Ageizm

Termin stworzony przez amerykańskiego gerontologa i psychiatrę Roberta Butlera w 1969 roku odnoszący się do gorszego traktowania osób starszych w różnych dziedzinach życia – pracy, edukacji, dostępu do dóbr i usług. Dziś używany w ogólnym odniesieniu do różnych form dyskryminacji ze względu na wiek – zbyt młody lub zbyt zaawansowany.

Antysemityzm

Postawa wyrażająca dyskryminację, uprzedzenie, niechęć i wrogość w stosunku do Żydów oraz osób pochodzenia żydowskiego, postrzeganych jako grupa religijna, etniczna lub rasowa, argumentowana powodami religijnymi, gospodarczymi lub politycznymi.

Homofobia

Silna niechęć lub nawet wrogość w stosunku do osób o orientacji homoseksualnej (nieheteronormatywnej).

Islamofobia

Niechęć i lęk przed osobami wyznającymi islam, oparty na istniejących wobec muzułmanów uprzedzeniach.

Ksenofobia

Termin pochodzący z greki, oznaczający lęk przed obcymi, zazwyczaj używany w kontekście niechęci do osób wywodzących się z innych narodów, kultur czy religii.

Rasizm

Wykształcone w ubiegłych wiekach ideologie oparte na poglądzie o istnieniu ras ludzkich, wyodrębnionych na podstawie kryterium koloru skóry oraz innych cech antropologicznych, i związane z nimi przekonanie o prymacie jednej rasy nad innymi. Rasizm zakładał istnienie związku między przynależnością rasową a możliwościami intelektualnymi, moralnością i innymi kompetencjami jednostki. Legitymizował dominację jednych grup nad innymi. Z biegiem czasu pojęcie to rozszerzone zostało na takie charakterystyki, jak: pochodzenie etniczne, narodowe, kulturowe. Dziś teoria ras ludzkich jest naukowo obalona, jednak pojęcie „rasizm” jest używane do określania ideologii, podglądów, zachowań i praktyk prowadzących do dyskryminacji grup i osób ze względu na ich przynależność etniczną, narodową, kulturową, religijną czy kolor skóry.

Seksizm

Pogląd oparty na przekonaniu o nierówności płci, przywoływany często jako powód dyskryminacji ze względu na płeć. Najczęściej używany w kontekście gorszego traktowania kobiet.

1.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego

Analizując materiały bazowe, warto zwrócić uwagę na kilka kwestii.

1. **Stereotypy to uogólnione wyobrażenia dotyczące pewnej grupy ludzi**, przypisujące takie same cechy wszystkim jej członkom, niezależnie od indywidualnych różnic między nimi. Są one **wspólne członkom danej kultury** (społeczności), ponieważ są **przekazywane w procesie wychowania, edukacji i kontaktów społecznych**. Powoduje to doniosłe skutki dla osoby stereotypizowanej, ponieważ zazwyczaj jest tak samo traktowana przez różne osoby podzielające stereotyp. Na przykład osoba należąca do grupy uważanej za leniwą lub mało inteligentną ma problem ze znalezieniem pracy w społeczności, w której ten stereotyp funkcjonuje. Z kolei taka, która wywodzi się z grupy uważanej za kompetentną, z łatwością funkcjonuje na rynku pracy.
2. Stereotyp może przypisywać grupom cechy pozytywne, neutralne i negatywne. **Ludzie mają skłonność do przypisywania własnej grupie pozytywnych cech, gdyż zabezpiecza to ich interes psychologiczny związany z poczuciem własnej wartości**. Zdarza się także, że obraz danej grupy jest ambiwalentny. Jednak istnienie nawet częściowo pozytywnego stereotypu może prowadzić do niechęci wobec członków danej grupy lub chęci dominacji nad tą grupą.
3. **Świadomość istnienia stereotypu wobec własnej grupy determinuje postawy i działania należących do niej jednostek**. Bardzo często zachowują się tak, jak przewiduje stereotyp. Efekt ten nazywany jest w psychologii samospełniającą się przepowiednią lub efektem Pigmaliona. Jednocześnie osoby obarczone stereotypem wobec jakiejś grupy mają skłonność do zauważania u przedstawiciela danej grupy tylko tych cech, które mieszczą się w treści stereotypu. Pracując z uczniami, warto sięgnąć do ich własnych doświadczeń dotyczących poddaniu się sile stereotypu w obu rolach.
4. **Przekaznikami stereotypów są media, język i wszelkie wytwory kultury**. Jednak również one mogą służyć do obalania lub zmieniania stereotypów. Dlatego prowadząc zajęcia na ten temat, warto poświęcić trochę czasu na pokazanie stereotypów zaklętych w języku potocznym, przysłowiach, porzekadłach, szkolnych lekturach czy znanych filmach.
5. **Ze względu na zakorzenienie stereotypów w kulturze, języku i strukturze społecznej bardzo trudno podlegają one zmianom**. Nie jest to jednak niemożliwe. Zalecamy, by zajęcia, których celem jest zmiana postaw, koncentrowały się w dużej mierze na tej kwestii – pokazaniu uczniom, jak stereotypy zmieniają się na przestrzeni wieków albo jak różnią się w poszczególnych krajach. Pomoże to w zakwestionowaniu „prawdy” stereotypów.
6. **Realizując zajęcia dotyczące stereotypów i uprzedzeń, osoba prowadząca musi podjąć decyzję, czy jej celem jest tylko przekazanie wiedzy na ten temat czy także praca nad zmianą postaw**. W ostatnim wypadku potrzeba więcej czasu, jaki musimy poświęcić na przeprowadzanie ćwiczeń i zadań angażujących uczestników oraz na omówienie ich skutków.

1.3. Materiały i narzędzia edukacyjne

Wskazane poniżej materiały edukacyjne zostały wyselekcjonowane z bogatej oferty publikacji, filmów i podręczników dotyczących różnych kwestii związanych ze stereotypami i uprzedzeniami. Większość z nich wiąże się także z zagadnieniem dyskryminacji omawianym w jednej z dalszych części podręcznika.

1. Jedną z pierwszych i niewątpliwie najlepszych pozycji dotyczących, jak uczyć o dyskryminacji oraz bez dyskryminacji jest podręcznik **Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski** pod redakcją Dominiki Cieślukowskiej i Mai Branki (Willa Decjusza, Kraków 2010). W książce tej omówiono problem dyskryminacji z różnych powodów: rasy, pochodzenia etnicznego, wyznania, niepełnosprawności, płci, wieku, orientacji seksualnej i tożsamości płciowej. Publikacja zawiera zarówno dużą porcję wiedzy na temat powstawania stereotypów i uprzedzeń, zjawiska dyskryminacji i jej przejawów, jak i przykłady ćwiczeń. Co więcej, daje wskazówki trenerom, jak samemu mówić i zachowywać się w niedyskryminacyjny sposób (<http://bit.ly/2ogWaF4>).



Ryc. 6. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. D. Cieślukowska, M. Branka, Willa Decjusza, Kraków 2010. Projekt okładki: David Sypniewski. Źródło: <http://bit.ly/2ogWaF4>.

2. Dla nauczycieli lubiących dłuższe formy polecamy wykład profesor Marii Misztal-Code pt. **Stereotypy i uprzedzenia w kulturze i społeczeństwie** wygłoszony w Collegium Civitas 10 stycznia 2010 r. Wykład koncentruje się przede wszystkim na tym, jak filmy podtrzymują stereotypy, jednak zawiera również bardzo przyjazne wprowadzenie do tematyki (<http://bit.ly/2odggjr>).

3. Doskonałym narzędziem edukacyjnym są utwory muzyczne. Ich zaletą jest krótka forma i duża siła ekspresji. Możemy polecić na przykład:

• **Damian Syjonfam feat. Pablopavo Etykiety** – utwór z płyty *To, co było, to będzie* (2016). Postulowanie się stereotypami często określane jest mianem „nakładania etykiet” i stąd tytuł piosenki. Niełatwy temat (a na pewno jest taki dla autora, który śpiewa w pierwszych sekundach, jakby w tle: „To nie moje,

ja nie czuję, ja się krępuję”), podany w lekkim, kołyszącym rytmie reggae. Niebagatelną rolę odgrywa tu przebogata warstwa tekstowa – muzyk rozprawia się z szufladkowaniem ludzi. Najbardziej przejmującym fragmentem utworu wydaje się ten:

„Słowa zamienione na metki, rozmowy pocięte pod etykiety

Ten jest nasz, ten jest wasz, doradcą ignorancja i doradcą strach

Krach najłatwiej przypisać temu, kogo nie znasz

Najtrudniej samemu szukać drogi do sedna”.

Syjonfam pokazuje, z jaką łatwością posługujemy się stereotypami, z różnych powodów, i jak

bardzo splota to nasz obraz drugiego człowieka. Pyta: a gdyby tak przestać patrzeć przez ten pryzmat („zdjąć etykiety z nas”), to co by zostało? Każdemu pozostawia miejsce na własną odpowiedź. Wzywa jednocześnie do rezygnowania z „gotowców”, „przesądów” (można postu-chać: <http://bit.ly/2C91ELf>).

Przy analizie utworu warto także przytoczyć fragment recenzji Karoliny Kozłowskiej: „Poku-szę się o stwierdzenie, że gdyby polskie społeczeństwo słuchało muzyki reggae i zagłębiło się w przekaz tekstów tych piosenek, to pewnie byłoby wśród nas mniej niechęci, podziałów i waśni. Tak jest w przypadku kawałka *Etykiety* (...). Zamiast kierować się stereotypowym my-śleniem, powinniśmy zajrzeć w głąb drugiego człowieka”⁷.

• **Roki i Edwin Cotton Hearts** – utwór z 2016 roku jest niezależnym projektem zespołu Roki z Podlasia, regionu szczycącego się swoją wielokulturową tradycją i teraźniejszością (zob. Podlaskie wielokulturowe, <http://bit.ly/1FQTMU>), oraz jego przyjaciół z różnych zakąt-ków świata. Jego przesłaniem jest niezgoda na wykluczenie oraz potrzeba przeciwdziałania dyskryminacji. Na tle rockowego brzemienia gitar wokaliści opowiadają, że, mimo różnic kul-turowych i barier komunikacyjnych, niezależnie od tego, skąd pochodzimy, w co wierzymy, jaki mamy kolor włosów czy oczu, marzenia i pragnienia ludzi są podobne. Jesteśmy ludźmi: „Nasze serca biją w tym samym rytmie. Może przyjdzie taki dzień, miejscami zamienimy się. Też poczuje to, co Ty. Niczym nie różnimy się”. Piosenka częściowo wykonywana jest w ję-zyku angielskim przez amerykańskiego śpiewaka operowego Edwina Cottona oraz w języku polskim przez 12-letniego (wówczas) wokalistę Michała Cywoniuka. Oprócz warstwy teksto-wej warto uważnie obejrzeć czarno-biały teledysk do piosenki. Wystąpili w nim przechodnie – statyści z Afganistanu, Albanii, Włoch oraz Polacy, mieszkańcy Podlasia. Osoby o różnym pochodzeniu, w różnym wieku, być może wyznający inne religie. Różnią się wyglądem, ale każdy chce żyć i tworzyć w przyjaznej, bezpiecznej przestrzeni (teledysk i piosenka dostępne: <http://bit.ly/2FhPaQ2>).

• **#WHEREISTHELOVE** – cover piosenki zespołu The Black Eyed Peas *Where is the love?* (2016). Jest to świetny i bardzo głośny w polskim internecie projekt licealistów z Łomży, którzy poruszeni sytuacją w Aleppo, po szkolnej zbiórce na rzecz potrzebujących mieszkań-ców tego miasta w Syrii, postanowili wesprzeć akcję także za pomocą piosenki i teledysku. Przez muzykę chcieli też zademonstrować swój sprzeciw wobec wojny, przemocy, nienawiści i dyskryminacji. Trafnie wybrali wpadający w ucho utwór zespołu The Black Eyed Peas, który kiedyś święcił triumfy na listach przebojów. W tekście piosenki znajdujemy m.in. takie słowa:

„Ale jeśli kochasz tylko swoją własną rasę/ To zostawiasz miejsce wyłącznie na dyskrymi-nację/ A dyskryminacja tylko prowadzi do nienawiści (...)/ wszyscy mają dla mnie znaczenie/ Wszystkie rasy/ Nie lubicie tego, co mówię?/ Nienawiść, wielka sprawa/ Każdy nienawidzi kogoś, wygląda na to, że wszyscy jesteśmy rasistami (...)/ Wszyscy narodziliśmy się z sercem, dlatego chcemy je prześladować. (...) Miłość jest kluczem. Miłość jest odpowiedzią. Miłość jest rozwiązaniem. Oni nie chcą, byśmy kochali. Miłość jest potężna”.

W projekcie nastolatków jest wszystko, co pomaga walczyć ze stereotypami i uprzedzenia-mi – wrażliwość, zaangażowanie, wyraźny sprzeciw i wiara w to, że można zmienić sytuację. Mariusz Hołownia, pomysłodawca projektu, powiedział: „Grupa Black Eyed Peas nagrała cover swojej piosenki *#whereisthelove*. Tym klipem wyrazili swój sprzeciw wobec światowej sytu-

⁷ Źródło: <http://bit.ly/2Fj9HDO> (data pobrania: 1.12.2017).

⁸ Źródło: <http://bit.ly/2FbQ5Rc> (data pobrania: 1.12.2017).

⁹ Źródło: <http://bit.ly/2H1cwcl> (data pobrania: 1.12.2017).

acji. Bardzo smutnej zresztą. Dali też nadzieję i ta nadzieja właśnie zrodziła pomysł w mojej głowie”⁸. A także: „Naprawdę chciałem, żeby ludzie zastanowili się nad przekazem filmu”⁹. Cover licealistów można obejrzeć i posłuchać pod adresem: <http://bit.ly/2og0NzG>, oryginalny utwór, który stał się dla nich inspiracją, można znaleźć na stronie: <http://bit.ly/2bH9VcB>. Warto zwrócić uwagę na oba teledyski do piosenek, które zawierają poruszające czarno-białe zdjęcia.

4. Omawiając zagadnienia związane ze stereotypami, warto sięgnąć po filmy. W bogatej ofercie możemy odnaleźć zarówno fabularne, jak i dokumentalne. Wśród tych ostatnich z wymienionych polecamy zwłaszcza filmy:

- **Niebieskoocy** lub **Anatomia uprzedzeń**, ukazujące, jak można walczyć z rasizmem i postawami dyskryminacyjnymi. Filmy zawierają zapis warsztatów prowadzonych przez amerykańską trenerkę Jane Elliott. Ich celem jest ukazywanie mechanizmu działania stereotypów i uprzedzeń oraz przeciwdziałanie ich upowszechnianiu się. „Metoda pracy, jaką stosuje Elliott, wzbudza wiele kontrowersji. Dzieli ona bowiem uczestników warsztatów na dwie grupy, według koloru oczu. Ci z brązowymi oczami tworzą grupę lepszą, uprzywilejowaną, zaś niebieskoocy muszą przyjąć rolę osób «gorszych», uważanych za mniej inteligentnych, słabiej wykształconych, pozbawionych praw i przywilejów. W ten sposób «niebieskoocy», czyli – jak zaznaczają twórcy filmu – biali, mają po raz pierwszy w życiu doświadczyć, jak czują się osoby dyskryminowane ze względu na swoje cechy fizyczne – kolor skóry, niepełnosprawność, płeć”¹⁰. Filmy dostępne na stronach: <http://bit.ly/2Cdml8S>; <http://bit.ly/2EVje6r>.



Ryc. 7. Plakat do filmu *Ratunku! Mamy geja w klasie*, reż. D. van Hoogdalem (2010).

Źródło: <http://bit.ly/2EFSrri>.

- **Ratunku! Mamy geja w klasie**, reż. Doesjka van Hoogdalem (2010) – w trakcie oglądania filmu jesteśmy świadkami lekcji na temat homoseksualizmu, jakie grupa wolontariuszy przeprowadza w szkołach w Holandii. Nie polegają one jednak na pouczaniu młodych ludzi, co mają myśleć, lecz głównie na wysłuchaniu ich opinii. Jak się okazuje, siła uprzedzeń i stereotypów, mających swoje źródło przede wszystkim w religijnych zakazach, jest bardzo duża. Uczniowie pochodzą w znacznej mierze z rodzin imigranckich (arabskich, hinduskich) i większość z nich wyznaje islam i hinduizm, który surowo odnosi się do odmienności seksualnych. Brakiem zrozumienia i akceptacji wykazują się także uczniowie wyznań chrześcijańskich. Padają wyzwiska, groźby, słowa obrzydzenia oraz pogardy. Głosy sympatii i empatii są zdecydowanie w mniejszości. Jeden z nastolatków twierdzi, że wygnałby z domu swoje dziecko, gdyby było

„homo”, inny aż rwie się, by bić „pedałów”, jakaś dziewczyna przyznaje, że boi się przyjaciółki od momentu, gdy ta dokonała „coming outu”. Możemy domniemywać, że w odniesieniu do niektórych osób głównym motywatores wypowiedzi jest chęć popisania się przed kolegami i kamerą. Z filmu jednak jasno wynika, że osoba o orientacji homoseksualnej spotkałaby się w tej szkole z przejawami dyskryminacji¹¹.

Spośród filmów fabularnych warto zobaczyć:

- **Za jakie grzechy, dobry Boże!** (Francja, reż. Philippe de Chauveron, 2014) – fabuła filmu jest dość zabawna: oto mamy tradycyjną, francuską, katolicką rodzinę, w której kolejne

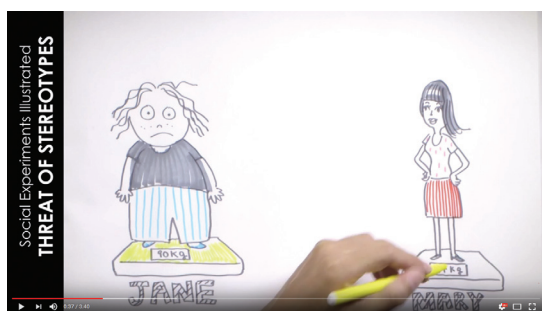
¹⁰ *Oczy niebieskie*, źródło: <http://bit.ly/2lxvNDR> (data pobrania: 2.12.2017).

¹¹ Źródło opisu: <http://bit.ly/2CalEfB> (data pobrania: 2.12.2017).

córki wychodzą za mąż za mężczyzn odmiennych kulturowo – Araba, Żyda, Chińczyka i Afrykańczyka. Powoduje to wiele łatwych do przewidzenia życiowych komplikacji, bo scenariusz nieustannie żongluje stereotypami, dowcipami i żartami o stereotypach. Kolejne zwroty akcji w filmie obnażają ukryte fobie i uprzedzenia bohaterów filmu. Ta pogodna historia o różnorodności, w której każdy problem można rozwiązać, bo „w głębi duszy jesteśmy tacy sami”, tylko w roku 2014 we Francji przyciągnęła do kin 12 milionów widzów.

• **Nietykalni** (Francja, reż. Olivier Nakache, Eric Toledano, 2014) – to oparta na prawdziwych wydarzeniach historia znajomości sparaliżowanego w wypadku milionera i zatrudnionego do opieki nad nim młodego, czarnoskórego chłopaka z banlieue, czyli francuskich przedmieść, będących synonimem biedy i wykluczenia korelowanych z pochodzeniem etnicznym. Z początku oparta na kontrakcie biznesowym relacja między mężczyznami nieoczekiwanie przeradza się w niezwykłą przyjaźń. W filmie są dialogi pokazujące uprzedzenia. Jednak bohaterowie skutecznie je przełamują.

Na szczególną uwagę zasługują krótkie formy filmowe:



Ryc. 8. Film *Threat of Stereotypes, Social Experiments Illustrated*.

Źródło: <http://bit.ly/2nsz0yf>.

• **Threat of Stereotypes, Social Experiments Illustrated** (*Zagrożenie stereotypami. Ilustrowane eksperymenty społeczne*) – filmik ukazujący typowe stereotypy: „Chłopcy są lepsi w matematyce, a dziewczyny są kiepskimi kierowcami”, które można znaleźć wszędzie. Nie da się ich uniknąć, ale z pewnością można je zignorować... Czy jednak na pewno można? Według psychologów stereotypy mogą podświadomie na nas działać, wpływać na nasze postrzeganie siebie i sposób zachowania czy działania bardzo realnie. Jak to możliwe? Czy istnieje sposób na przeciwdziałanie tak zwanemu „zagrożeniu stereotypem” (poddawaniu się stereotypowi)? O tym jest ten film. Można go wykorzystać do pracy przy okazji omawiania zjawiska zagrożenia stereotypem i samospełniającej się przepowiedni. Jego wersja anglojęzyczna dostępna jest na stronie: <http://bit.ly/2nsz0yf>.



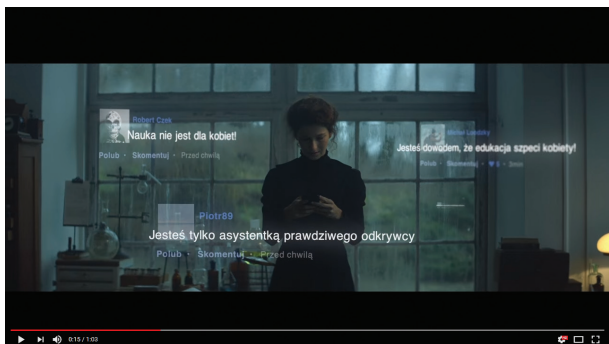
Ryc. 9. Angélica Dass podczas wystąpienia pt. *Piękno ludzkiej skóry w każdym kolorze*.

Źródło: <http://bit.ly/2ETuOio>.

• **Wystąpienie Angélikę Dass** w ramach konferencji Technology, Entertainment and Design (TED)¹² to niezwykle osobista opowieść, która stała się źródłem inspiracji dla jej projektu „Humanae”, którego celem jest dokumentowanie różnych kolorów (skóry) ludzi. Wystarczy posłuchać, jak pięknie opowiada o tym, jaki kolor może mieć ludzka skóra – jak prażone orzeszki, jak cynamon czy miód, jak jogurt truskawkowy lub waniliowy, albo jak ugotowany homar. Fotografie, które w ramach tego projektu robi Angélica Dass ludziom na całym świecie, rzucają wyzwanie sposobowi, w jaki zazwyczaj myślimy o kolorze skóry

¹² Technology, Entertainment and Design (TED) to nazwa konferencji naukowych, które są corocznie organizowane przez amerykańską fundację Sapling Foundation. Ich celem jest popularyzacja „idei wartych propagowania” (Ideas worth spreading, www.ted.com).

i tożsamości etnicznej. Udowadnia dzięki nim, że nieprawdziwa jest biel, czerń, żółć czy czerwień związane z rasą. Wystąpienie można zobaczyć na stronie <http://bit.ly/2ETuOio> (można włączyć polskie napisy).



Ryc. 10. *Niepokonana*.

Źródło: <http://bit.ly/2Hyf574>.

- Spot ***Niepokonana***, który towarzyszy promocji raportu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka na temat cyberprzemocy wobec kobiet¹³ przygotowanego w ramach projektu „Przemoc wobec kobiet w sieci”. Doskonały filmik pokazujący stereotypy płciowe, kiedyś i obecnie. Autorki projektu stwierdziły: „Historia seksizmu wyprzedza internet. Sieć nadała mu jednak nowy wymiar i poszerzyła zasięg”. Spot dostępny na stronie: <http://www.hfhr.pl/cyberprzemoc/> oraz <http://bit.ly/2Hyf574>.

5. Niezwykle przydatnym materiałem do analizy są plakaty, memy, murale. Możemy je wykorzystać w wielu scenariuszach lekcji. Polecamy:

- Plakaty **Loesje** [czytaj: luszje] – Loesje, czyli po polsku Lusja, narodziła się w Arnhem w Holandii 24 listopada 1983 roku. Jest to grupa ludzi działających na całym świecie, a jednocześnie postać, poprzez którą chcą inspirować innych. Wygląd plakatów oddaje podstawowe założenie tekstów Loesje – mają przede wszystkim być łatwo zauważalne, co zapewnia prostota kolorystyki, układu graficznego, kroju czcionki. Hasła są krótkie – tak, aby można je było szybko przeczytać, i jednocześnie bardzo nośne. Wszystkie te cechy wyróżniają postery w natłoku wielobarwnych plakatów, które – w przeciwieństwie do Loesje – prze-



Ryc. 11. Przykłady plakatów.

Źródło: www.loesje.pl.

¹³ Źródło: <http://bit.ly/2GwqUcG> (data pobrania: 30.12.2017).

¹⁴ Informacje pochodzą ze strony: www.loesje.pl (data pobrania: 2.12.2017).

ważnie coś reklamują. Ponieważ Loesje chce wchodzić w interakcje również z przypadkowo napotkanymi osobami – w miejscach, gdzie się pojawia, można zauważyć jej czarno-białe plakaty, także w postaci murali. Plakaty w archiwach organizacji są dostępne nieodpłatnie. Każdy może powiesić postery w miejscach, które są ciekawie dopasowane do treści hasła (np. na publicznych tablicach ogłoszeniowych, klatce w bloku, uczelni czy szkole, miejscach spotkań). Wykorzystanie hasła Loesje nie może mieć charakteru komercyjnego ani reklamowego. Nie może także wspierać konkretnych partii czy ruchów politycznych ani żadnej religii. Loesje angażuje się w inicjatywy na rzecz wolności słowa, tolerancji, kreatywności. Prowadzi szkolenia, międzynarodowe wymiany i warsztaty kreatywnego pisanie tekstów¹⁴.

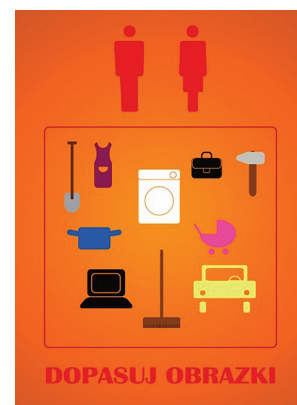
- Mural **Bądź jak panda** – przekaz tego muralu i polskiego mema jest prosty: „Zniszcz rasizm. Bądź jak panda. Jest czarna, biała, jest Azjatką”. Niekiedy można znaleźć jeszcze wersję plakatu z dopiskiem na dole „He’s chubby” – jest pucułowana, co oczywiście jest aluzją do dyskryminacji osób ze względu na tuszę. Dodatkowo wykorzystany tu został pomysł na, pojawiającą się co jakiś czas w postaci memów internetowych, zabawę „bądź jak...” albo „nie bądź jak...”.



Ryc. 13. Autor mema: FilipFilip.
Źródło: <http://bit.ly/2EGTmaX>



Ryc. 12. Mural *Bądź jak panda*.
Autor nieznany,
niektórzy przypisują
autorstwo Banksy'emu¹⁵.
Źródło: <http://bit.ly/2EQAXMp>



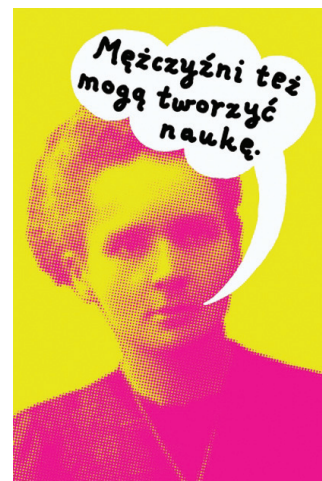
Ryc. 14. Plakat Małgorzaty Pabich *Równouprawnienie*.
Źródło: <http://bit.ly/2BF8elc>

- Plakat Małgorzaty Pabich **Równouprawnienie**. W konkursie Fundacji Komunikacji Społecznej uznano, że jest to najlepszy plakat dotyczący wyrównywania szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy w 2010 roku. Praca zmusza odbiorców do samodzielnego myślenia i zmierzenia się ze stereotypami związanymi z płcią. Dopasowywanie przedmiotów do płci, jak w przedszkolnej książeczce z zdaniami typu połącz w pary, demaskuje, często ukryte, stereotypy, o których każda osoba może się sama przekonać podczas oglądania plakatu.

¹⁵ Banksy to brytyjski artysta street art-u. Jego prace pojawiają się na ulicach Londynu i w innych miejscach na świecie. Banksy używa różnych technik do przekazywania swoich wiadomości, najczęściej humorystycznych lub związanych z polityką. Jego oryginalna forma sztuki ulicznej, łącząca ze sobą graffiti i charakterystyczną technikę szablonową oraz odważne i często bardzo ryzykowne umieszczanie prac, zyskała uznanie artystów i została zauważona przez media, <http://bit.ly/21W8JTI> (data pobrania: 2.12.2017).

• Plakat Jana Bajtlika **Mężczyźni też mogą tworzyć naukę**, wyróżniony w 10. edycji konkursu Galerii Plakatu AMS zorganizowanego pod przewrotnym hasłem „Sklódowska-Curie była kobietą!”. Zadaniem uczestników było zaprojektowanie plakatu wspierającego starania kobiet o równouprawnienie. Jan Bajtlik projektuje książki dla dzieci, plakaty, ilustracje, identyfikacje wizualne wydarzeń kulturalnych, prowadzi warsztaty typograficzne dla dzieci. Ilustrował m.in. w Time Magazine, The New York Timesie, Gazecie Wyborczej. Jego prace były wielokrotnie nagradzane w kraju i za granicą. Plakat jest dostępny na stronie: <http://bit.ly/2xEkeu>.

• Prace **Marty Frej** – malarki, ilustratorki, animatorki kulturalnej, prezski Fundacji Kulturoholizm. Marta Frej jest laureatką nagrody Okulary Równości 2015 roku, przyznawanej przez Fundację im. Izabeli Jarugi-Nowackiej. Jej fanpage na Facebooku Marta Frej Memy jest bardzo popularny.



Ryc. 15. Plakat Jana Bajtlika **Mężczyźni też mogą tworzyć naukę**.

Źródło: <http://bit.ly/2xEkeu>.



Ryc. 16. Plakat Marty Frej.

Źródło: <http://bit.ly/2omOdxR>.



Ryc. 17. Plakat Marty Frej.

Źródło: <http://bit.ly/2C8Pe62>.



Ryc. 18. Prace Marty Frej powstały w ramach projektu Koalicji Karat dotyczącego przeciwdziałania dyskryminacji.

Źródło: <http://bit.ly/2C7VomT>.



1.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami

Poniższe materiały (w tym miniscenariusze) można dowolnie łączyć ze sobą, konfrontować, wykorzystywać na różnych etapach pracy z grupą w zależności od celu konkretnych zajęć. Zachęcamy do zainspirowania się tymi materiałami, ale również do samodzielnego poszukiwania innych, które są aktualne i mogą wzbudzić zainteresowanie uczniów.

Podejmując się pracy w zakresie tematyki związanej z dyskryminacją, prowadzący zajęcia musi podjąć decyzję, czy jego celem jest tylko przekazanie lub pogłębienie wiedzy na dany temat, czy także praca nad zmianą postaw albo rozwiązanie jakiegoś problemu istniejącego w grupie (np. wykluczenie dziecka w ramach klasy). W tych dwóch ostatnich z wymienionych celów należy poświęcić grupie więcej czasu. Niezbędne jest też przeprowadzanie ćwiczeń i zadań angażujących uczestników zajęć.

Przy omawianiu zagadnień dotyczących stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji warto pracować na przykładach, które będą emocjonalnie angażowały uczestników. Dlatego zalecamy uwzględnienie wątku poddawania się stereotypom (np. stereotypom dotyczącym płci).

Materiał 1. Skąd się biorą stereotypy?

1. Przeprowadź ćwiczenie oparte na bazie modelu treści stereotypu.

Sugestia dla nauczyciela: Ćwiczenie może być wprowadzeniem do tematu stereotypu.

- Poproś osoby uczestniczące, by dobrały się w pary (możesz też wskazać pary, dobrać losowo).
- Przygotuj kartki z dwiema przecinającymi się pod kątem prostym osiami: dobra/sympatyczna i kompetentna/profesjonalna oraz skalę od -3 do +3. Kartka jest podzielona na 4 kwadraty.

Sugestia dla nauczyciela: Kartki z osiami można przygotować wcześniej, co pozwoli zaoszczędzić czas na zajęciach. Skorzystaj z materiału pomocniczego zamieszczonego na końcu rozdziału.

- Rozdaj kartki i mazaki oraz listę z nazwami różnych grup narodowych i/lub społecznych, np. Polacy, Niemcy, muzułmanie, osoby niepełnosprawne, Romowie, Australijczycy, Japończycy, osoby homoseksualne.

Sugestia dla nauczyciela: Na liście powinny się znaleźć także grupy, których przedstawiciele raczej są nieznani uczestnikom lekcji/warsztatu, np. Japończycy, Łotysze, Estończycy, dzięki czemu można pokazać, że mają wyrobione, często zgodne, opinie o grupach, z którymi nigdy nie mieli kontaktu.

- W parach osoby mają ocenić (na skali od -3 do +3) daną grupę pod względem tego, czy jest ona sympatyczna/dobra oraz kompetentna/profesjonalna. Na przykład Marsjanie – są kompetentni, za co dostają ocenę +2, są bardzo niesympatyczni, za co dostają ocenę -3.

- Poproś, by była to wspólna ocena, a nie „średnia” z ocen. Jeżeli uczniowie na początku dyskusji nie mają jednakowej opinii, muszą przekonywać się nawzajem aż do osiągnięcia kompromisu.

2. Po przeprowadzeniu ćwiczenia:

- Spytań, czy osoby uczestniczące, pracując w parach, miały zgodne zdanie od początku co do oceny grup.
- Sprawdźcie wspólnie, czy oceny między parami są podobne (przynajmniej w kwestii + czy -).
- Spytań pary, które miały na początku niezgodną ocenę, jak się przekonywały do swojego zdania, jakie przykłady podawały, skąd czerpały informacje na temat ocenianych grup.
- Spytań, czy uczestnicy znali osobiście osoby z ocenianych grupy. Na jakiej podstawie ocenili tych, których nie znają?
- Spiszcie na tablicy źródła informacji.

3. Na podstawie materiałów bazowych przygotuj krótki wykład z prezentacją. Uwzględnij następujące treści:

- Stereotypy są wspólne dla danej kultury.
- Stereotypy przekazywane są w procesie wychowania i socjalizacji. Są przekazywane przez język i wszelkie media – telewizję, internet, kino, gazety, reklamy. Przekaznikiem stereotypów są także wszystkie inne wytwory kultury.
- Pokaż wykres Modelu Treści Stereotypu.
- Omów zawartość stereotypu według 4 rodzajów charakterystyk grup: (a) ciepłe i kompetentne, (b) zimne i niekompetentne, (c) ciepłe i niekompetentne oraz (d) zimne i kompetentne.

Informacja dla nauczyciela:

- „Ciepłi i kompetentni” – pozytywny stereotyp.
- „Zimni i niekompetentni” – stereotyp jednoznacznie pejoratywny.
- „Ciepłi i niekompetentni” – stereotyp paternalistyczny. Ich członkowie są widziani trochę jak dzieci, miłe, dobre i niegroźne, ale też niezdolne do podejmowania trafnych decyzji i działań.
- „Zimni i kompetentni” – stereotyp zawistny – docenieniu kompetencji danej grupy nie towarzyszy sympatia.

4. Spytań osoby uczestniczące, jakie mogą być konsekwencje takich stereotypów dla danych grup.

Sugestia dla nauczyciela: Jeśli trzeba, uzupełnij, że stereotyp „zimnych i kompetentnych” może skutkować wrogością, stereotyp „ciepłych i niekompetentnych” – wy-

kluczeniem lub dążeniem do sprawowania kontroli nad tą grupą, stereotyp „zimnych i niekompetentnych” – wrogość, wykluczenie.

5. Zapytaj, jakie są możliwości zmiany, przełamania stereotypu.

6. Podsumuj w skrócie najważniejsze informacje o stereotypie.

Materiał 2: Zagrożenie stereotypem/poddawanie się stereotypom (wariant 1)

1. Przeprowadź grę.

- Przygotuj etykiety samoprzylepne z różnymi cechami, np. leniwy, zabawny, nieodpowiedzialny, głupi, kłótlivy, kreatywny, mądry. Musisz mieć tyle etykiet i ich zestawów, ile małych zespołów tworzą osoby uczestniczące i ile osób jest w zespole (np. 3 zespoły po 5 osób – 3 zestawy etykiet).

Sugestia dla nauczyciela: Możesz przygotować etykiety na opaskach, posłużą dłużej, również do pracy z innymi grupami.

- Podziel grupę na małe zespoły. Powiedz, że za chwilę przykleisz każdej osobie etykietę do czoła. Etykieta będzie widoczna dla pozostałych osób w zespole.
- Rozdaj duże kartki papieru i mazaki. Zadaniem zespołów jest przygotowanie plakatu i hasła kampanii dotyczącej przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom. Upewnij się, że grupa wie, co znaczą pojęcia stereotyp i uprzedzenie. Na pracę przeznacz co najmniej 15 minut.

Sugestia dla nauczyciela: Oprócz papieru i mazaków możesz także rozdać kolorowe gazety, kolorowy papier. Zespoły mogą wówczas tworzyć kolaże, co zajmuje więcej czasu.

- Nakaz, by osoby w zespołach traktowały się zgodnie z etykietą na czole. Treści etykiet, oczywiście, nie wolno ujawniać.
- Poproś o zaprezentowanie plakatów i jednocześnie ujawnijcie etykiety – cechy przypisane poszczególnym osobom w zespole.

Sugestia dla nauczyciela: Niezbędne może się okazać „odczarowanie” osób po ćwiczeniu z etykietami. Jeśli użyjemy etykiet samoprzylepnych, każda osoba zdejmując ją i niszczy. W razie korzystania z opasek też można je zniszczyć lub, jeśli chcesz je zachować, można je wrzucić do worka na śmieci (symbolicznie wyrzucić).

2. Po pracy w grupach spytaj:

- Jak pracowało się w grupach? Jak poszczególne osoby czuły się podczas realizacji zadania? Czy trudno było traktować innych zgodnie z przeczepionymi etykietami (stereotypami)?
- Czy ktoś wszedł w swoją „rolę” i poddał się etykietce, tzn. zachował się zgodnie z oczekiwaniem grupy i sposobem traktowania? Jak się z tym czuł?

- Czy w życiu doświadczyliście czegoś podobnego?
- Czy zachowaliście się zgodnie ze stereotypem?
- Gdy wydawało wam się, że takie było oczekiwanie wobec was ze względu na jakąś cechę, którą macie? Często jest to związane np. z płcią.
- Jak czujecie się teraz, kiedy zobaczyliście, że te stereotypy, którymi kierujemy się wobec innych, tak samo mogą wpływać na wasze życie?

3. Pokaż np. filmik rysunkowy *Zagrożenie stereotypami/Ilustrowane eksperymenty społeczne* (lub wybrane przez siebie, np. z tej publikacji lub innej, plakaty czy memy dotyczące stereotypów).

- Po obejrzeniu filmu upewnij się, że został on właściwie zrozumiany. Zapytaj, co przedstawiał.

Informacja dla nauczyciela: Uświadomienie uczniom, że w ten sposób stereotypy dotyczą także ich, może mieć duży walor edukacyjny, podnoszący zarówno samoświadomość, jak i świadomość na temat działania stereotypów.

Sugestia dla nauczyciela: W trakcie filmu *Zagrożenie stereotypami/Ilustrowane eksperymenty społeczne* możesz robić stop-klatki i tłumaczyć film po kawałku.

- Wyjaśnij problem „samospelniającej się przepowiedni” (efektu Pigmaliona).
- Podaj przykłady: np. małej reprezentacji kobiet w naukach ścisłych w Polsce, czy przygotowywania imprez klasowych, gdy zwykle dziewczynki i mamy prosi się o przygotowanie potraw, nakrycie stołów, natomiast chłopców i ojców o zorganizowanie napojów, muzyki, ustawienie stołów.

4. Na zakończenie poszukajcie wspólnych rozwiązań dla przedstawionego problemu i odpowiedzcie na pytania:

- Jak etykietowanie wpływa na innych, jak wpływa na nas?
- Co z tym można zrobić?

Sugestia dla nauczyciela: Można zastosować metodę pracy w małych grupach, w których osoby wcześniej pracowały, lub indywidualnie (wypisywanie rozwiązań na karteczkach samoprzylepnych lub kartkach) i prezentację na forum grupy. Wszystkie rozwiązania powinny się znaleźć w widocznym miejscu i zostać odczytane. W przypadku rozwiązań indywidualnych na tablicy należy je uporządkować w grupy.

(Część 1 i 2 oparte na ćwiczeniu „Etykiety” z: *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Stowarzyszenie Lambda 2005, s. 121; <http://bit.ly/2odP2d4>.)

Materiał 3: Zagrożenie stereotypem/poddawanie się stereotypom (wariant 2)

1. Wyświetl na ekranie/tablicy plakat Jana Bajtlika *Mężczyźni też mogą tworzyć naukę* z wizerunkiem Marii Skłodowskiej-Curie albo pokaż spot *Niepokonana* Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Zapytaj osoby uczestniczące:

- Czy podoba im się plakat?
- Co ich zdaniem przedstawia, jakie ma znaczenie?
- Czy umieją podać przykłady z życia, do których mógłby się odnosić ten plakat?

2. Przedyskutuj z uczniami:

- Czy w swoim życiu doświadczyliście czegoś podobnego?
- Czy zachowaliście się zgodnie ze stereotypem, gdy np. wydawało się wam, że takie było oczekiwanie wobec was ze względu na jakąś cechę, którą macie? Często jest to związane np. z płcią.
- Jak czujecie się teraz, kiedy zobaczyliście, że te same stereotypy, którymi kierujemy się wobec innych, tak samo mogą wpływać na wasze życie?

3. Wyjaśnij problem „samospełniającej się przepowiedni” (efektu Pigmaliona).

- Podaj przykłady: np. małej reprezentacji kobiet w naukach ścisłych w Polsce czy przygotowywania imprez klasowych, gdy zwykle dziewczynki i mamy prosi się o przygotowanie potraw, nakrycie stołów, natomiast chłopców i ojców o zorganizowanie napojów, muzyki, ustawienie stołów.

4. Następnie zakończ pracę indywidualną z plakatem Jana Bajtlika.

- Rozdaj kartki, na których są dwie kopie plakatu, przy czym wygumkowany w nich został wcześniejszy tekst.
- Poproś o uzupełnienie dymka tak, by wpisany tekst przełamywał stereotypy. Mężczyźni/Kobiety też mogą/są/robią...
- Osoby uczestniczące odczytują swoje teksty. Jeśli jakiś tekst jest niejasny, dopytaj i ewentualnie wspólnie zmieńcie go tak, by służył przełamywaniu stereotypów.
- Wszystkie plakaty możecie powiesić w klasie na tablicy, co pozwoli na dłuższe oddziaływanie ćwiczenia.

Informacje dodatkowe:

- Podaj informacje o autorze plakatu i konkursie, na który został przygotowany. Plakat prezentowany był w przestrzeni publicznej, np. przyklejony w wiatach autobusowych.



Możesz zapytać, czy taka forma działania może pomagać przełamywać stereotypy.

- Podobnie możesz wykorzystać inne plakaty z tej publikacji, np. plakat *Równoupraw-nienie* Małgorzaty Pabich. Możesz z plakatu zrobić puzzle i najpierw poprosić o stereotypowe przyporządkowanie obrazków do postaci kobiety i mężczyzny lub poprosić o połączenie kreskami obrazków z postaciami. Na tej bazie możesz poprowadzić dyskusję, przedstawić teorię, a następnie poprosić o takie skonstruowanie plakatu, by przełamywał stereotypy.
- By pokazać przełamywanie stereotypu możesz wykorzystać mem z demotywatory.pl lub mural z pandą. Zachęcamy też do samodzielnego poszukiwania podobnych plakatów, memów i murali do wykorzystania w pracy z młodzieżą.

Materiał 4: Powstawanie stereotypów

1. Przeprowadź poniższe ćwiczenie:

- Podziel grupę na mniejsze zespoły lub pary.
- Rozdaj przygotowane przez siebie fotografie. Mogą być to np. znalezione w internecie na różnych stronach zdjęcia aktorek i aktorów, np. Cate Blanchett, Christiana Bale'a czy Piotra Stramowskiego. Osoby te wielokrotnie przechodziły spektakularne metamorfozy swojego wyglądu, co można wykorzystać do realizacji niniejszego ćwiczenia.
- Poproś, by uczniowie w parach lub małych grupach zastanowili się, spróbowali sobie wyobrazić, kim jest osoba ze zdjęcia.
- Rozdaj karty z pytaniami lub kartki i mazaki, a pytania zapisz na tablicy i poproś, by spróbowali stworzyć biografię tej osoby, odpowiadając na pytania:
 - a. Kim jest osoba ze zdjęcia?
 - b. Jaki zawód może wykonywać?
 - c. Jakie życie prowadzi?
 - d. Jakie cechy najlepiej opisują tę osobę (np. opanowana, ambitna, towarzyska, inteligentna, przeciętna, głupia, uczuciowa, można na niej polegać, można jej zaufać, pełna energii, leniwa, nic jej się nie chce, roztrzepana, zorganizowana, spokojna, uczuciowa, chłodna, poważna, spokojna, szalona, odnosi sukcesy, nie odnosi sukcesów, samotna itp.).
- Poproś, by zespoły przedstawiły swoje biografie.

2. Następnie zadaj pytania grupie:

- Co wpłynęło na ich opisy osób ze zdjęć?
- Czy trudno było przygotować biografię danej osoby? Dlaczego tak/nie?
- Czy pierwsze wrażenie jest ważne?

- Czy ma wpływ na nasz stosunek do innych osób i ich postrzeganie?
- Z czym związane jest pierwsze wrażenie?
- Czy łatwo zweryfikować takie pierwsze wrażenie, stereotypy, które mamy? Co w tym pomaga?

3. Wyświetl na ekranie/tablicy plakaty lub memy (zob. demotywatory.pl), które pokazują, a właściwie demaskują stereotypy.

- Zapytaj, jak osoby uczestniczące je rozumieją.
- Wyjaśnij:
 - Co to są stereotypy i jak powstają?
 - Jakie znaczenie ma tu język, kultura i wychowanie?
 - Możesz posłużyć się przykładami z tej publikacji albo poszukać swoich, np. zaproponować fragmenty filmów: *Za jakie grzechy, dobry Boże?* lub *Nietykalni*.

Sugestia dla nauczyciela: Możesz wykorzystać dialog Philippe ze swoim przyjacielem, Antoinem, dotyczący Drissa (film *Nietykalni*)

Philippe: *Co masz mi do powiedzenia?*

Antoine: *Co to za typ? Wszyscy się martwią. (...) Jest nieobliczalny, gwałtowny (...), pobił sąsiada. Powinieneś być ostrożny i nie wpuszczać byle kogo do domu. W twoim stanie. Nie wiem, czy wiesz, z kim masz do czynienia.*

Philippe: *Mów dalej.*

Antoine: (...) *Twój Driss siedział pół roku za napad na sklep jubilerski. Nie jest nawet zawodowcem, tylko zerem. Uważaj, bo ci z przedmieść nie mają litości.*

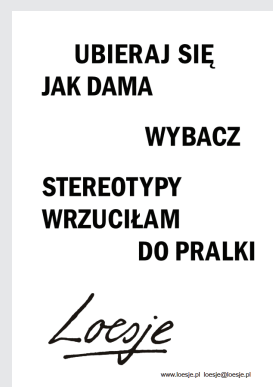
Philippe: *I o to mi chodzi. Nie chcę żadnej litości. (...) Nie należy do współczujących, to prawda. Za to jest wielki, silny, ma silne ręce i nogi. Jest bystry i zdrowy. Resztę w moim stanie, jak mówisz, mam gdzieś.*

4. Pokaż plakaty Marty Frej lub Loesje. Porozmawiajcie o nich.

Sugestia dla nauczyciela:

Możesz powiedzieć, odnosząc się bezpośrednio do ćwiczenia, że to, co myślimy o innych, często mówi więcej o nas samych niż o tych osobach. Zapytaj, co grupa o tym sądzi.

- Przedyskutuj z uczniami następujące kwestie:
 - Jak możemy przełamywać stereotypy?



- Co nam pomaga poznać inną osobę?
- Co przeszkadza?
- Jak możecie wiedzę z dzisiejszych zajęć wykorzystać w kontakcie z drugą osobą w rzeczywistych sytuacjach?
- Jak możecie wykorzystać wiedzę, uczestnicząc w kulturze, będąc odbiorcami kultury (a czasami może tworzącymi kulturę – być może ktoś tworzył memy itp.)?
- Puść teledysk piosenki wskazanej w publikacji: Damiana Syjonfama, Roki albo cover The Black Eyed Peas. Posłuchajcie wspólnie i krótko opowiedzcie, o czym jest.
- Zastanówcie się, czy trzeba brać odpowiedzialność za słowo? Dlaczego?

Uwagi dodatkowe:

- Przemyśl, ile czasu masz na realizację i albo uprość lub rozbuduj poszczególne części całego ćwiczenia.
- Zamiast dyskusji dotyczącej przełamywania stereotypów możesz zaproponować ze-
społom/parom odegranie scenek pierwszego spotkania nieznanej osoby tak, by obie strony miały szansę na przełamanie pierwszego wrażenia/stereotypu.

(Częściowo oparte na ćwiczeniu „Wizualna biografia” z: *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, 2005, s. 72–74, <http://bit.ly/2ogLzur>).

Materiał 5: Upředzenia – fobie i „-izmy”

1. Obejrzyj z grupą film *Ratunku! Mamy geja w klasie* i porozmawiajcie, o czym jest film.

2. Zapytaj:

- Czy zdziwiły lub zaszokowały was opinie, słowa, stwierdzenia, które pojawiły się w filmie? Jakże to były opinie? Dlaczego?
- Czy ludzie w waszym otoczeniu są otwarci na rozmowę o ludzkiej seksualności, w tym o osobach homoseksualnych?
- Czy mamy wpływ na naszą orientację seksualną?
- W niektórych krajach presja społeczna, a także rozwiązania prawne, stoją w sprzeczności z prawem każdej jednostki do szacunku, poszanowania prywatności i godności, decydowania o wyborze partnera/partnerki, stworzenia formalnego związku. Co o tym myślicie?
- Z czego się bierze homofobia i inne upředzenia?

3. Wyjaśnij pojęcia:

- Upředzenie oraz inne fobie i „-izmy” ze słowniczka, który znajdziesz w materiałach bazowych (można go pokazać na tablicy/ekranie).

Informacja dla nauczyciela: Odnieś się bezpośrednio do tematu filmu – homofobii. Statystycznie w 30-osobowej klasie minimum jedna osoba nie jest heteroseksualna. Takie dzieci, ze względu na powszechne uprzedzenia, żyją często w ciągłym lęku, są narażone na przemoc fizyczną i psychiczną. To poczucie zagrożenia, życie w stałym stresie ma wpływ na ich wyniki w nauce, skutkuje niskim poczuciem własnej wartości, może prowadzić do wyobcowania, samotności, depresji, nawet samobójstwa (możesz podać przykłady z życia). Homofobia pozostająca bez reakcji eskaluje z poziomu uprzedzenia do aktów nienawiści motywowanej uprzedzeniami wobec osób homoseksualnych, transseksualnych i innych. Homofobia, podobnie jak inne uprzedzenia, jest uwarunkowana społecznie, nabywana w procesie socjalizacji i edukacji.

4. Przeprowadź poniższe ćwiczenie:

- Zaproponuj pracę w małych grupach. Rozdaj papier i pisaki.
- Zapytaj, co każdy z nas może robić w codziennym życiu, by przeciwdziałać uprzedzeniom? Poproś, aby uczniowie zapisali sugestie na kartkach.
- Zaproś grupy do prezentacji. Zwróć uwagę, by doprecyzowywać zapisane pomysły tak, aby były jak najbardziej konkretne i realne.
- Na zakończenie opowiedz im o projekcie #WHEREISTHELOVE i puść uczniom teledysk nagrany przez młodzież z Łomży.

Informacje dodatkowe:

- Film możesz wypożyczyć z MFF WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie. Skontaktuj się w tym celu z głównym organizatorem, czyli Helsińską Fundacją Praw Człowieka.
- W punkcie 4. możesz też zaproponować inne ćwiczenie: Jestem podobny do osoby homoseksualnej, bo... Osoby pracują indywidualnie, uzupełniając zdanie, następnie odczytują swoje odpowiedzi na forum. Musisz jednak zdecydować, czy twoja grupa jest gotowa na taką formę podsumowania ćwiczenia. Możesz bowiem napotkać duży opór jej uczestników, gdyż dla niektórych „przyznanie” się do posiadania cech wspólnych z grupą mniejszościową może wiązać się z ogromnym stresem lub niechęcią. Jeśli wybierzesz tę formę zakończenia, nie możesz jej zostawić bez omówienia.
- Temat homofobii jest bardzo trudny. Jeśli nie czujesz się na siłach, nie poruszaj go lub omów wśród innych fobii i „-izmów”.
- Możesz także, wykorzystując przedstawiony schemat pracy, pokazać film z wystąpieniem Angéliką Dass *Piękno ludzkiej skóry w każdym kolorze*, zaprezentować jej projekt „Humanae” i rozmawiać o rasizmie. Możesz też wybrać dowolny inny materiał do pracy w tym obszarze. Zachęcamy do poszukiwania inspiracji m.in. na stronach TED.

1.5. Przydatne strony internetowe

Strony zawierające informacje na temat uprzedzeń, dyskryminacji i mowy nienawiści

Fundacja Humanity in Action Polska – <http://uprzedzuprzedzenia.org>

Fundacja RÓWNOŚĆ.INFO – <http://rownosc.info>

Kampania Hejt Stop <http://hejtstop.pl>

Ośrodek Badań nad Uprzedzeniami – <http://cbu.psychologia.pl>

Pełnomocnik Rządu do spraw Społeczeństwa Obywatelskiego i Równego Traktowania – <http://spoleczenstwoobywatelskie.gov.pl/dyskryminacja-i-mobbing>

Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego – <http://ptpa.org.pl>

Rzecznik Praw Obywatelskich – <https://rpo.gov.pl/pl/content/czym-jest-dyskryminacja>

Stowarzyszenie Nigdy Więcej – <http://nigdywiecej.org>

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej – <http://tea.org.pl>

Strony zawierające materiały audiowizualne

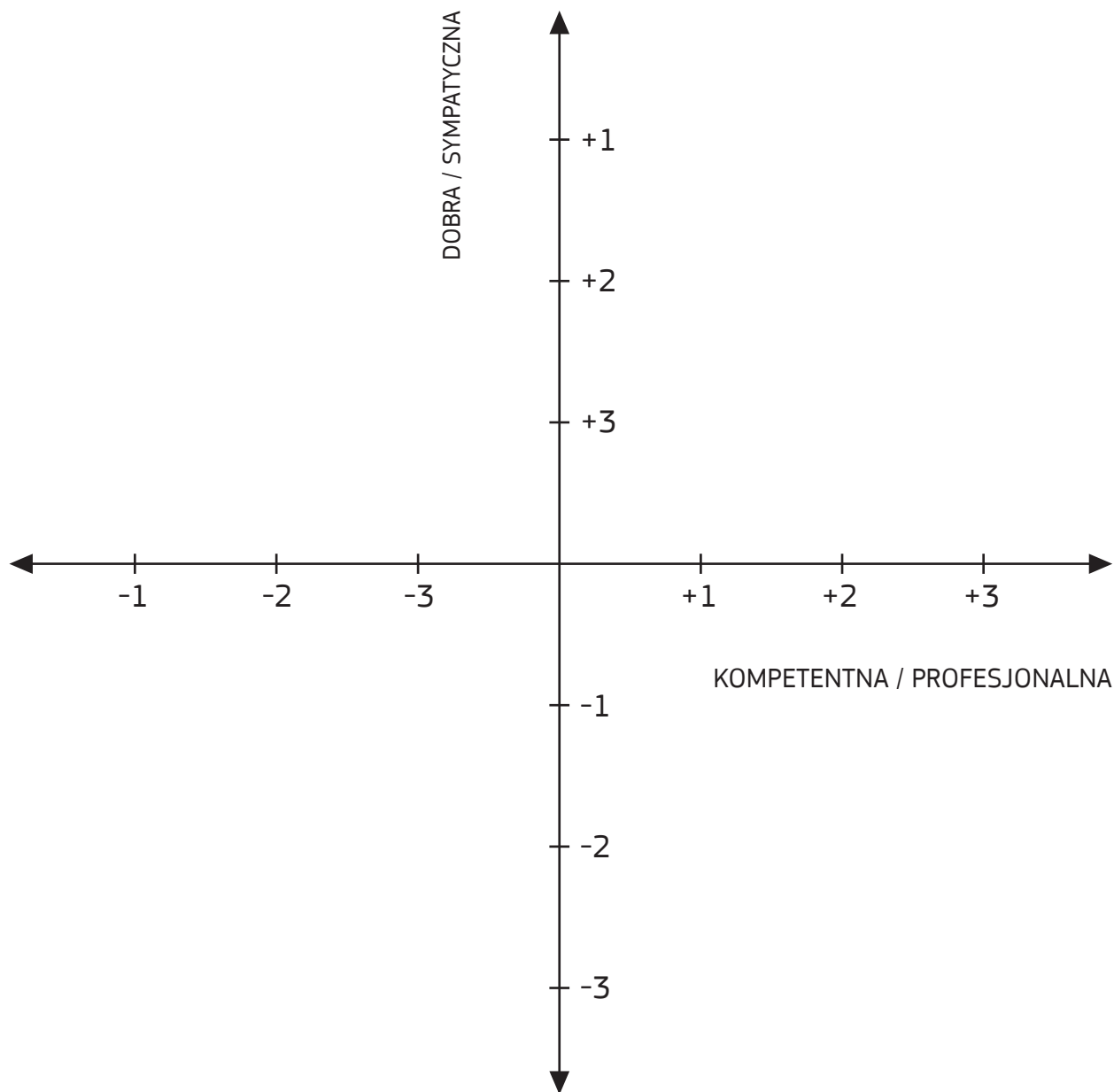
Filmy dokumentalne – <http://watchdocs.pl>

Materiały z konferencji TED – <https://ted.com>

1.6. Literatura uzupełniająca

- Kofta M., Jasińska-Kania A., *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Macrae C.N., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia – najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Wiśniewski M., Haska A., *Społeczna mapa stereotypów*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2012, dostępne na stronie: <http://bit.ly/2EzKLqH>.

1.7. Materiał pomocniczy dla nauczycieli



Mowa nienawiści i przemoc równieśnicza motywowana mową nienawiści



2.1. Materiał bazowy

Wredna mowa, hejt, mowa nienawiści

„Wredna mowa” to jedno z publicystycznych określeń zjawiska zwanego „hejtem”, czyli posługiwania się językiem w celu obrażenia, znieważenia, wyszydzania, zdeprecjonowania jakichś osób (także idei, poglądów i przekonań) czy nawet podżeganie przeciwko nim. **U podłoża formułowania tego typu komunikatów leży negatywna emocja jego nadawcy.** Emocja ta jest najczęściej utożsamiana z nienawiścią, ze względu na pochodzenie terminu „hejt”, które wyewoluowało z pojęcia angielskiego „hate speech” przełożonego na język polski jako „mowa nienawiści”, choć oczywiście można sobie zadać pytanie, czy aż tak silne emocje stają za każdą hejterską wypowiedzią, czy są to też inne uczucia, takie jak gniew, frustracja. W toczącym się obecnie w Polsce dyskursie dotyczącym tych zjawisk widać tendencję do oddzielania pojęcia „mowa nienawiści” od „hejtu”, przy czym to pierwsze postrzegane jest jako zachowanie o większym ciężarze gatunkowym¹⁶. „Hejt” natomiast jest rozumiany szerzej – jako zjawisko obejmujące rozmaite wypowiedzi niosące w sobie negatywne emocje nadawcy.

Zarówno akademicy, jak i pracujący w tym obszarze edukatorzy, dla zobrazowania pojęcia mowy nienawiści bardzo często posługują się definicjami wypracowanymi przez Radę Europy. Komitet Ministrów Rady Europy za mowę nienawiści uznał **„każdą formę wypowiedzi, która rozpowszechnia, podżega, propaguje lub usprawiedliwia nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm lub inne formy nienawiści oparte na nietolerancji, włączając w to nietolerancję wyrażaną w formie agresywnego nacjonalizmu lub etnocentryzmu, dyskryminacji lub wrogości wobec mniejszości, migrantów lub osób wywodzących się ze społeczności imigrantów”**¹⁷.

Europejska Komisja ds. Walki z Rasizmem i Nietolerancją (European Commission against Racism and Intolerance, ECRI), wyspecjalizowana instytucja Rady Europy do walki z ksenofobią i dyskryminacją, w swoich rekomendacjach wyjaśnia mowę nienawiści bardzo szczegółowo – jest to rzecznictwo, podżeganie do nienawiści i oczernianie lub szkalowanie danej osoby lub grupy ludzi, a także prześladowanie, obraza, stosowanie negatywnych stereotypów, stygmatyzowanie lub grożenie danej osobie lub grupie ludzi, a także usprawiedliwianie jakiegokolwiek z wymienionych form ekspresji ze względu na pewną cechę lub status danej osoby czy grupy ludzi. **Cechy te to kolor skóry, język, religia lub wyznanie, pochodzenie etniczne czy narodowe, rodowód, wiek, niepełnosprawność, płeć, społeczno-kulturowa tożsamość płciowa i orientacja psychoseksualna**¹⁸.

Jak zatem widać, katalog form ekspresji i zachowań składających się na koncepcję mowy nienawiści wypracowany na gruncie Rady Europy jest bardzo szeroki, podobnie jak lista cech osób, które mogą być adresatami lub podmiotami mowy nienawiści. **Wspólnym mianownikiem wszystkich tych cech jest to, że są one przyrodzone** – nie są kwestią wyboru danego człowieka, nie można się także ich pozbyć. Podobne ujęcie znajdziemy także w innych dokumentach dotyczących zjawiska mowy nienawiści stworzonych na podstawie idei praw człowieka.

¹⁶ Por. J. Dynkowska i in. (red.), *Hejterstwo. Nowa praktyka kulturowa? Geneza, przypadki, diagnoza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

¹⁷ Załącznik do rekomendacji Komitetu Ministrów Rady Europy nr R (97) 20, przyjętej 30 października 1997 r.

¹⁸ ECRI general policy recommendation no 15 on combating hate speech 2015, <https://tinyurl.com/yc62rqwu> (data pobrania: 08.12.2017).

Każdy może zostać czarownicą

Warto także zdać sobie sprawę, że dorobek Rady Europy dotyczący mowy nienawiści, podobnie zresztą jak sama organizacja, wyrosły na bazie tragicznych doświadczeń II wojny światowej, w tym dokonanych wówczas zbrodniach przeciwko ludzkości i ludobójstwach. Zbrodnie te za każdym razem poprzedzone były rozprzestrzenianiem się mowy nienawiści, wykluczenia i dyskryminacji wobec jakiejś grupy lub warstwy społecznej (por. dalej część dotyczącą masowych naruszeń praw człowieka). Zależność tę zilustrował amerykański psycholog Gordon Allport, tworząc klasyczną już „piramidę nienawiści”, w której pokazuje kolejne stadia wydarzeń rozciągnięte między zaistnieniem mowy nienawiści (negatywnych komentarzy) a zabójstwem jednostki i/lub eksterminacją całej grupy.



Ryc. 19. Piramida nienawiści Gordona Allporta.

Źródło: G. Allport, *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley 1954.

Według Allporta problem zaczyna się już wówczas, gdy w stosunku do danej osoby czy grupy pojawiają się **„nienawistne komentarze”**. Sformułowanie to należy traktować hasłowo, jako wszelkiego rodzaju komunikaty wyrażające silne negatywne uczucia. Trzeba też zwrócić uwagę, że komunikaty mogą być konsekwencją istnienia stereotypów i uprzedzeń w danej społeczności, mogą również stereotypy te upowszechniać i podtrzymywać (por. część dotyczącą stereotypów i uprzedzeń).

Kolejnym stopniem w piramidzie jest **„unikanie”**, czyli wszelkiego rodzaju odseparowywanie się od obiektów będących podmiotem „piramidy nienawiści”. I w tym wypadku katalog zachowań jest także bardzo szeroki. Jest to między innymi fizyczne odgradzanie – na przykład budowanie murów, co można było obserwować w Czechach i na Słowacji, gdzie mieszkańcy kilkakrotnie wznosili mury, by oddzielić się od romskich sąsiadów. Jest to także tworzenie gett dla pewnych grup etnicznych/narodowych. Działo się tak w czasie II wojny światowej w stosunku do ludności żydowskiej, dziś powraca w łagodniejszych formach – blokowania dostępu do zamieszkania w „lepszych dzielnicach” lub tak zwanej „white flow”, czyli praktyce

wyprowadzania się ludności rodzimej z dzielnic, w których zwiększa się liczba migrantów, co *de facto* powoduje segregację przestrzenną¹⁹.

Niekiedy formy unikania są subtelniejsze, na przykład niezajęcie wolnego miejsca w środkach komunikacji obok osoby należącej do innej nacji²⁰. W sytuacji szkolnej jest to wykluczenie profilowanego jako gorszego dziecka z zabaw i aktywności uczniowskich, niesiadanie razem z nim w ławce, niezapraszanie na urodziny itp.

Kolejny etap w piramidzie to **dyskryminacja** – czyli gorsze traktowanie lub pozbawianie kogoś praw ze względu na jego cechy (pochodzenie, płeć, orientacja seksualna lub tożsamość płciowa itp. – por. kolejną część na temat dyskryminacji). Na szczycie piramidy znajduje się **przemoc fizyczna**: pojedyncze ataki, które mogą przerodzić się w masowe, zmierzające do **eksterminacji** danej grupy ludzi. Dzieje się tak najczęściej wówczas, gdy szaleństwo nienawiści jest zinstytucjonalizowane, wzmocnione propagandą i ma służyć osiągnięciu lub utrzymaniu **władzy** – tak jak było to w przypadku nazistowskich Niemiec.

Model Allporta jest uniwersalny – zmieniają się tylko ofiary i sprawcy. W dziejach ludzkości był realizowany wielokrotnie – zarówno w tragicznym XX wieku (Holokaust, ludobójstwo Ormian lub Tutsi), w czasach dawniejszych, jak i współcześnie. Jako przykład można chociażby przywołać powtarzające się od średniowiecza pogromy Żydów w Europie czy polowania na czarownice – zrodzone, jak to pokazał Jean Delumeau w swoim dziele *Strach w kulturze Zachodu*, z podsycanych nienawistną mową lęków przed obcymi. Co więcej, można go obserwować także współcześnie na przykładzie postępującego od 2012 roku prześladowania ludności muzułmańskiej Rohingya w Mjanmie (dawnej Birmie)²¹.

O **mowie nienawiści** najczęściej mówi się w kontekście całych społeczności, niemniej trzeba pamiętać, że **dotyczy ona także jednostek**. Jak dowodzą doświadczenia organizacji pozarządowych zajmujących się problematyką mniejszości seksualnych (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersex – LGBTI) czy migrantów, uczniowie należący do tych grup są **ofiarami przemocy rówieśniczej, przyjmującej formy mowy nienawiści, nękania i prześladowania**.

W ostatnich latach Polskę przynajmniej dwukrotnie wstrząsnęły wypadki skutecznego targnięcia się na życie nastolatków, którzy byli prześladowani przez swoich rówieśników ze względu na orientację seksualną. Jak można dowiedzieć się z doniesień prasowych, obaj chłopcy – Dominik i Kacper – byli obiektami nienawistnych komentarzy, unikania i dyskryminacji, grożono im fizycznymi atakami. Tylko ostatni poziom piramidy Allporta miał w ich wypadku innych przebieg – śmierć wymierzali sobie sami. Według badań przeprowadzonych przez Kampanię Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda Warszawa i Fundację Transfuzja, 62% młodzieży

¹⁹ Pojęcie „getto” należy rozróżnić od terminu „enklawa etniczna”. Enklawy etniczne to obszary stanowiące dobrowolne skupiska ludności o tym samym pochodzeniu etnicznym, powiązanych ze sobą wspólnymi interesami ekonomicznymi i kulturowymi, nierzadko stanowiące „atrakcję” danego miasta (np. dzielnica azjatycka ze sklepami z produktami i restauracjami z danego regionu, utrzymana w takiej estetyce). O współczesnych gettach mówi się wówczas, gdy pochodzenie etniczne mieszkańców koreluje z ich niskim poziomem ekonomiczno-społecznym. Życie w takim miejscu nie jest kwestią wyboru – inne lokalizacje są bowiem niedostępne albo ze względów finansowych, albo dlatego, że dyskryminacyjne praktyki nie dopuszczają przedstawicieli tej grupy do osiedlania się w pozostałych rejonach miasta.

²⁰ Tego typu doświadczenie mieli uczestnicy badań Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, opisanych w raporcie *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe, narodowe*, <http://bit.ly/2oP6Nir> (data pobrania: 2.01.2018).

²¹ Proces ten opisano na przykład w artykule zamieszczonym na portalu Wirtualna Polska, pt. *Widmo ludobójstwa w Mjanmie. Trwa czystka etniczna muzułmańskiej mniejszości Rohingya*, <https://tinyurl.com/yd58c8pw> (data pobrania: 8.12.2017).

o skłonnościach homoseksualnych przyznaje, że myślało o samobójstwie²². W Stanach Zjednoczonych nastolatki trzy razy częściej podejmują próby samobójcze, gdy są obiektami mowy nienawiści z powodu swojej orientacji seksualnej²³.

Analizując zagadnienie mowy nienawiści, warto zwrócić uwagę na wyrok, jaki zapadł w grudniu 2017 roku w sprawie dotyczącej prześladowania w szkole z powodu orientacji seksualnej. Proces szkole wytoczył jeden z uczniów, który przez cały czas nauki w placówce był szykanowany, poniżany i prześladowany. W szkole rzucono za nim gumkami, śmieciami czy długopisami, a poza szkołą – kamieniami. Uczeń zgłaszał swoje problemy nauczycielom oraz dyrekcji szkoły, którzy pozostali jednak bierni wobec dziejącej się w szkole przemocy. Po opuszczeniu szkoły uczeń ten zaskarżył szkołę do sądu. W grudniu 2017 roku Sąd Apelacyjny w Warszawie wydał prawomocny wyrok w tej sprawie. Orzekł, że doszło do naruszenia dóbr osobistych skarżącego i zobowiązał szkołę do opublikowania oficjalnych przeprosin na swojej stronie²⁴. **Ten precedensowy wyrok wskazuje na odpowiedzialność szkoły w sytuacji, gdy na jej terenie dochodzi do nienawistnych zachowań wobec ucznia ze względu na jego przyrodzoną cechę, jaką jest orientacja seksualna.**

Między wolnością i nienawiścią

Nie każda osoba, która posługuje się mową nienawiści, jest świadoma możliwych drastycznych konsekwencji, takich jak agresja fizyczna lub nawet zadawanie śmierci. Dla wielu formułowanie nienawistnych komunikatów jest przejawem wolności słowa, czyli jednej z podstawowych wolności składających się na prawa człowieka.

Postawa taka wynika z niezrozumienia ogólnej koncepcji praw człowieka, u której podstawy stoi godność każdej jednostki. Egzekucja praw i wolności jednak nie może naruszać praw i wolności innej osoby, dlatego prawodawstwo i orzecznictwo sądowe zarówno poszczególnych krajów, jak i międzynarodowe, dopuszcza, pod ściśle określonymi warunkami, pewne ograniczenie w korzystaniu z wolności (por. podręcznik o prawach człowieka). Jednym z dopuszczalnych ograniczeń wolności słowa jest właśnie wyłączenie spod ochrony mowy nienawiści. **Europejski Trybunał Praw Człowieka wypowiadał się w tej kwestii niejednokrotnie**, podkreślając, że „tolerancja i poszanowanie dla jednakowej godności istot ludzkich stanowią podstawy demokratycznego społeczeństwa. Dlatego też zasadniczo może być uznane za konieczne, w niektórych społeczeństwach demokratycznych, by **karać lub nawet zapobiegać** wszelkim formom wypowiedzi, które upowszechniają, podżegają, promują lub usprawiedliwiają nienawiść opartą na nietolerancji”²⁵. Jak widać z przytoczonego orzeczenia, **doktryna praw człowieka nie tylko nie chroni nienawistnych wypowiedzi, ale również dopuszcza jej karanie na poziomie krajowych porządków prawnych.**

W podobnym duchu wypowiedział się warszawski Sąd Apelacyjny we wspomnianej już sprawie ucznia prześladowanego ze względu na swoją orientację seksualną. W uzasadnieniu wyroku sąd zaznaczył, że „używanie wulgaryzmów takich jak ‘pedał, ciota, (...) homoś, pedofil, pedzio’ nie jest przejawem realizacji wolności słowa, czy prawa do krytyki, lecz poniżającym,

²² Podaję za TVN24, <https://tinyurl.com/y942tufe> (data pobrania: 08.12.2017).

²³ A. Bulandra, J. Kościółek, *Przeciwdziałanie mowie nienawiści. Podręcznik dla środowiska politycznego*, Stowarzyszenie Interkulturalni.pl, Kraków 2016, s. 16.

²⁴ Informacje za strony Kampanii Przeciw Homofobii, źródło: <https://goo.gl/byhW1g> (data pobrania: 08.12.2017).

²⁵ Cytat pochodzi ze sprawy Erbakan przeciwko Turcji, za: A. Bulandra, J. Kościółek, op. cit., s. 34.

wyszydzającym i szkalującym godność człowieka zachowaniem, niemającym żadnego racjonalnego usprawiedliwienia”²⁶.

Zakazane przez prawo

Choć mowa nienawiści rzadko kiedy jest zdefiniowana w krajowych aktach prawnych, to różne formy ekspresji mające charakter mowy nienawiści są penalizowane. Poszczególne kraje rozmaicie regulują te kwestie. Wśród krajów Zachodu, liberalne podejście mają Stany Zjednoczone, natomiast w Europie, zwłaszcza w krajach anglosaskich, wypowiedzi o nienawistnym (rasistowskim) charakterze są surowo karane.

Polskie ustawodawstwo nie definiuje pojęcia mowy nienawiści, jednak niektóre zachowania mieszczące się w ogólnym rozumieniu tego pojęcia (choćaby przywołanej wcześniej definicji Rady Europy) są zakazane przez prawo. Polski kodeks karny zakazuje zwłaszcza:

- publicznego propagowania faszystowskiego lub innego totalitarnego ustroju państwa (art. 256),
- publicznego nawoływania do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość (art. 256),
- publicznego znieważania grupy ludności albo poszczególnych osób z powodu ich przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, wyznaniowej albo z powodu ich bezwyznaniowości (art. 257),
- formułowania groźby bezprawnej wobec grupy osób lub poszczególniej osoby z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznaniowej lub z powodu jej bezwyznaniowości (art. 119 pkt 1),
- publicznego nawoływania do stosowania przemocy wobec grupy osób lub poszczególniej osoby z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznaniowej lub z powodu jej bezwyznaniowości (art. 119 pkt 1),
- obrażania uczuć religijnych (art. 196)²⁷.

Przytoczone artykuły odnoszą się do przestępstw popełnianych w związku z czymś pochodzeniem lub przynależnością religijną (art. 119 także polityczną), jednak według niedawnych zapowiedzi rządzących katalog cech chronionych ma być rozszerzony, między innymi o orientację seksualną, tożsamość płciową czy płeć²⁸. Niektóre z form mowy nienawiści mogą być także karane na podstawie innych przepisów, które nie odnoszą się do żadnych konkretnych grupy społecznych. Jest to na przykład zniesławienie, pomówienie czy uporczywe nękanie. Możliwe jest też karanie mowy nienawiści na gruncie prawa cywilnego – ze ścieżki tej skutecznie skorzystał wspomniany już wcześniej uczeń prześladowany ze względu na swoją orientację seksualną.

²⁶ Fragment wyroku na stronie Kampanii Przeciw Homofobii, źródło: <http://bit.ly/2sC5ZT9>, (data pobrania: 08.12.2017).

²⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny, DzU 1997, nr 88, poz. 553.

²⁸ Zapowiedź taka padła na forum Rady Praw Człowieka ONZ, podczas Powszechnego Okresowego Przeglądu (Universal Periodic Review) w październiku 2017 roku.

Broń przeciwko złym słowom

Jedną z form walki z mową nienawiści jest tworzenie regulacji prawnych penalizujących nienawistne wypowiedzi. Ze względu jednak na wątpliwości i kontrowersje, jakie może budzić karanie za słowo (zwłaszcza pozbawieniem wolności), a także faktycznie małą skuteczność ścigania autorów nienawistnych wypowiedzi, warto zwrócić uwagę na **inne sposoby działania w zakresie zwalczania mowy nienawiści**.

Wśród nich chyba najpopularniejsze jest **usuwanie nienawistnych treści z przestrzeni publicznej**. Jest to na przykład fizyczne pozbywanie się z budynków i innych elementów przestrzeni nienawistnych napisów lub symboli, przez ich zmywanie lub zamalowywanie. W przestrzeni internetu dążenie do usuwania treści, zawiadamiając administratorów stron lub organizacji, które zajmują się właśnie taką działalnością, lub blokując możliwości umieszczania komentarzy osobom, które zamieszczają nienawistne wypowiedzi. Warto przy okazji pamiętać, że największe **portale społecznościowe mają regulaminy**, które zakazują umieszczania nienawistnych treści, posiadają także **wbudowane mechanizmy** pozwalające na zgłaszanie ich do administratorów, a następnie usuwanie.

Ze względu na powszechność mowy nienawiści, szczególnie w internecie, obecnie realizowanych jest **wiele działań edukacyjnych i kampanijnych**, które mają przeciwdziałać temu zjawisku. Wśród nich można wymienić na przykład kampanię Rady Europy „No Hate”, realizowaną w Polsce pod hasłem „Bez nienawiści” (<http://beznienawisci.pl/>). Wiele szkół organizuje także zajęcia dla uczniów poświęcone tej problematyce. Dobrą praktyką jest też wprowadzanie do regulaminów szkół zapisów, których celem jest przede wszystkim prewencja, zakazujących wprost stosowania mowy nienawiści czy „hejtu” przez uczniów.

W maju 2016 roku Komisja Europejska zawarła porozumienie z największymi koncernami branży IT w celu wprowadzenia w życie **kodeksu postępowania w zakresie zwalczania nielegalnego nawoływania do nienawiści** (jest to tak zwany Kodeks Jurowej). Na jego mocy Facebook, Twitter, YouTube i Microsoft, a w późniejszym okresie także Instagram i Google+, zobowiązały się do skutecznego i – co z tym nierozzerwalnie związane – szybkiego reagowania na tego typu treści pojawiające się w ich serwisach. Wpisy, które mają charakter nawoływania do nienawiści lub terroryzmu, mają być usuwane z sieci w ciągu 24 godzin. Jak wynika z dotychczasowej oceny, 70% zgłaszanych przypadków jest uznawanych za nielegalne i usuwanych, z czego 81% znika z internetu w ciągu pierwszej doby od chwili publikacji. Zgłoszeń mogą dokonywać zarówno indywidualni użytkownicy, jak i instytucje państwowe lub organizacje pozarządowe. We wszystkich krajach są organizacje posiadające tzw. status „trusted flagger” – mają one uproszczoną ścieżkę interwencyjną oraz bezpośredni kontakt do zespołów administrujących treści w danym koncernie IT. W Polsce jest to organizacja HEJTSTOP – za jej pośrednictwem można zatem najskuteczniej usuwać mowę nienawiści z sieci.

2.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego

1. „Hejt” (wredna mowa) to posługiwanie się językiem w celu obrażania, znieważania, wyszydzania, zdeprecjonowania jakichś osób (także idei, poglądów i przekonań) czy nawet podżeganie przeciwko nim.
2. Pojęcie „mowa nienawiści” jest oddzielane od „hejtu” i utożsamiane z zachowaniami o większym ciężarze gatunkowym.
3. **Mowa nienawiści czy jakiegokolwiek nienawistne komentarze wobec innej grupy społecznej tworzą pierwszy poziom piramidy nienawiści Allporta**, obrazującej kolejne stadia wydarzeń rozciągnięte między zaistnieniem mowy nienawiści (negatywnych komentarzy) a zabójstwem jednostki i/lub eksterminacją całej grupy.
4. Ze względu na bardzo poważne możliwe konsekwencje stosowania **mowy nienawiści**, w wielu krajach – przede wszystkim europejskich – **nie podlega ona ochronie z tytułu wolności słowa. Mowa nienawiści jest zakazana przez prawo i za jej stosowanie grożą konsekwencje prawne, w tym nawet kara pozbawienia wolności.**
5. Obecnie największe portale społecznościowe mają **regulaminy, w których jest zakaz umieszczania na nich nienawistnych treści**, oraz wbudowane mechanizmy pozwalające na zgłaszanie ich do administratorów, a następnie usuwanie z przestrzeni internetu.
6. Nauczycielom, którzy nie mają ugruntowanej wiedzy prawniczej, radzimy, by nie koncentrowali się szczegółowo na zajęciach na kwestiach prawnych, lecz uzmysłwić uczniom **istnienie odpowiedzialności karnej i cywilnej za stosowanie mowy nienawiści. Zalecamy także skupienie się na pokazaniu możliwych konsekwencji mowy nienawiści, zarówno z punktu widzenia ofiary, jak i sprawcy (odpowiedzialność).**
7. Zachęcamy do wspólnej z uczniami refleksji nad działaniami, jakie młodzież może podejmować, by zwalczać mowę nienawiści oraz „hejt” w swoim środowisku, w tym również w szkole.

2.3. Materiały i narzędzia edukacyjne

Poniższe materiały edukacyjne można wykorzystać na lekcjach języka polskiego, języka angielskiego, historii, religii czy godzinie wychowawczej. Mogą wzbogacić lekcję poświęconą *stricte* mowie nienawiści i przemocy rówieśniczej lub problematyce związanej z prawami człowieka, dyskryminacją czy zasadom dotyczącym korzystania z mediów społecznościowych.

1. Bardzo dobrym materiałem edukacyjnym jest podręcznik **Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi. Pakiet materiałów praw człowieka** – przygotowany przez Amnesty International (2017 r.). Zawiera moduły dotyczące mowy nienawiści oraz migracji międzynarodowych (treści teoretyczne oraz ćwiczenia), w których poruszane są także kwestie stereotypów i uprzedzeń. Przydany zwłaszcza do przygotowania się do zajęć koncertujących się wokół kwestii etnicznych (źródło: <http://bit.ly/2fEM4u0>).

2. Podstawą do przeprowadzenia zajęć na temat mowy nienawiści mogą być artykuły zamieszczane w prasie oraz mediach elektronicznych. Tylko przykładowo polecamy:

- **Samobójstwo w Bieżuniu: 14-letni Dominik popełnił samobójstwo. Zostawił list** – poruszający artykuł, w którym zamieszczono także reportaż wideo dotyczący Dominika, dręczonego i poniżanego w szkole. W efekcie popełnił samobójstwo. Przyczyną prześladowań była dbałość chłopca o wygląd, przez co szkolni koledzy i koleżanki uznali, stereotypowo, że był gejem. Sposób, w jaki traktowali Dominika, ujawnił ich uprzedzenia wobec osób homoseksualnych (źródło: <http://bit.ly/2oj5CYk>).

- **Nie godzę się!** – autor artykułu, ks. Grzegorz Kramer SJ, poruszony samobójczą śmiercią 14-letniego Kacpra z Górczyna, który był prześladowany przez kolegów ze względu na swoją orientację seksualną, zadaje wiele trafnych pytań, na które można poszukać odpowiedzi razem z młodzieżą (źródło: <http://bit.ly/2fh9Hf2>).

- **Artykuł o samobójstwie Kacpra:** <http://bit.ly/2BF8nLN>.

Joanna Urbańska, **Przed sąd za rasistowski atak. Wyzywali ich od „ciapatych” i „terrorystów”. Nikt nie reagował** – w artykule został opisany atak na tle rasistowskim na pracowników baru z kebabem we Wrocławiu latem 2017 roku (źródło: <http://bit.ly/2oe2opZ>).

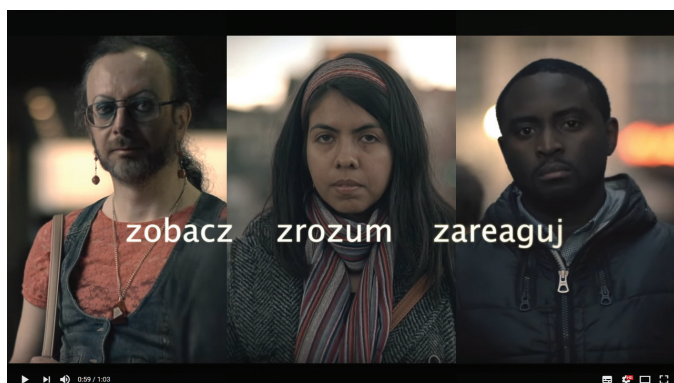
3. Rozmawiając z młodzieżą na temat mowy nienawiści, można wykorzystać wiersz Wisławy Szymborskiej z tomiku *Koniec i początek* pod tytułem **Nienawiść** (1993). Jest to przepiękny i smutny wiersz biały, w którym nienawiść opisana została przez poetkę niemal jak człowiek. Podmiot liryczny zastanawia się, jakie jest miejsce i rola tego negatywnego, potężnego uczucia na świecie. Nienawiść jest wszechobecna i „dobrze się trzyma” niezależnie od czasów. Nienawiść kusi i pociąga ludzi, jest silniejsza od innych uczuć. Wiersz ma wydźwięk bardzo pesymistyczny. Można zadać sobie pytanie: czy przedstawiony portret nienawiści jest portretem współczesnego człowieka? (źródło: <http://bit.ly/2Cylg6j>).

4. Walka z mową nienawiści jest przedmiotem wielu kampanii społecznych. Są one doskonałym materiałem edukacyjnym. Na przykład można polecić:

- **Przytul hejtera** – akcja, której częścią jest zabawny teledysk propagujący (bez agresji i eskalowania przemocy) sprzeciw wobec hejtu w sieci. Ponadto teledysk podpowiada, jak sobie radzić z hejtem internetowym. Warto zwrócić uwagę na język – SWAG, dissuje, hug, ban,

lajk – który z pewnością spodoba się młodzieży. Organizatorem akcji jest Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, a partnerem Facebook (źródło: <http://www.przytulhejtera.pl/>, wersja z Festiwalu Przystanek Woodstock wraz z napisami: <http://bit.ly/2fzgRH9>).

- **No Hate Speech Movement official Campaign** – to europejska kampania Rady Europy skierowana do młodzieży i zachęcająca do walki z mową nienawiści w sieci. Mnóstwo aktywistów w całej Europie prowadzi w jej ramach działania służące mobilizowaniu młodych ludzi do zabierania głosu w tej sprawie przez otwarte i publiczne krytykowanie/potępienie mowy nienawiści oraz do zgłaszania hejtu. Warto pokazać film promujący kampanię (źródło: <http://bit.ly/2odJmQn>).



Ryc. 20. Spot z kampanii *Zobacz, Zrozum, Zareaguj*.

Źródło: <http://bit.ly/2BETCIU>.

ków jest jednocześnie jednym z najboleśniejszych doświadczeń dla wielu osób. Komiks to osiem autentycznych historii. Sześć z nich zawiera także ilustracje i wskazówki odnoszące się do różnych perspektyw osób, w tym świadków i ich możliwości reakcji (film i komiks dostępne tutaj: <http://sukurs.nomada.info.pl/reaguj>).



Ryc. 21. Spot *Piaskownica*.

Źródło: <http://bit.ly/2HuU3WK>.

typowych przyczynia się do upowszechniania dyskryminacji (spot dostępny pod adresem: <http://bit.ly/2CyBrkU>).

5. Przydatnym materiałem do analizy zachowań związanych z mową nienawiści mogą być filmiki zamieszczane na stronach internetowych. Polecamy:

- **Eksperyment VERTIMAS/TRANSLATION** – film nakręcony przez litewską organizację Lietuvos žmogaus teisių centras, która zaprosiła przypadkowych ludzi do wzięcia udziału

- **Zobacz, Zrozum, Zareaguj** – kampania prowadzona przez Stowarzyszenie NOMADA, w której ramach przygotowano materiały edukacyjne zawierające m.in. krótki film i komiks, mające na celu uwrażliwienie odbiorców na perspektywę osób pokrzywdzonych atakami na tle rasistowskim oraz konieczność reakcji na takie ataki. Brak reakcji ze strony świadków wspiera bowiem sprawców i daje społeczny komunikat o przyzwoleniu na tego rodzaju przemoc. Brak reakcji świad-

- **Świat ma wiele odcieni** – kampania Departamentu ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (zlikwidowanego w 2010 r.). Bohaterami spotu **Piaskownica** są dzieci, które bawiąc się, mówią do siebie: „Twoje zabawki są sto lat za Murzynami”, „Ty masz pedalski sweterek” czy „Spadaj wieśniaro!”. Celem kampanii było uświadomienie osobom dorosłym, że automatyczne wręcz używanie negatywnego języka i stwierdzeń stereo-

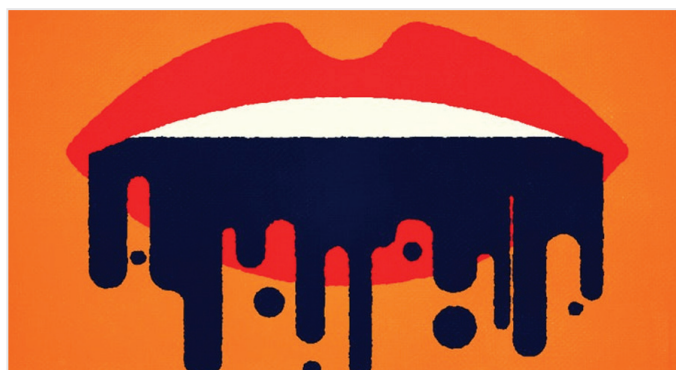
w castingu do reklamy. Nie podawali wcześniej szczegółów na jej temat. Kiedy ludzie przychodzili, byli proszeni o oczekiwanie w poczekalni, w której już siedział czarny mężczyzna (aktor). O tym mężczyźnie dowiadujemy się tylko, że dwa tygodnie wcześniej przyjechał na Litwę, nie zna języka. Prosi osoby czekające o odczytanie wiadomości, które ktoś do niego napisał na Facebooku. Oprócz podstawionego bohatera, pozostałe osoby nie miały pojęcia, że poczekalnia była w rzeczywistości fałszywa, a ich reakcje i zachowania były nagrywane ukrytymi kamerami. Powstał z tego niezwykle przejmujący materiał. Video miało służyć promocji nowo uruchomionej strony internetowej, która jest cyfrowym „podręcznikiem”, zawierającym porady na temat tego, jak wszyscy możemy reagować na problem rasizmu, homofobii, innych form nękania i szerzenia nienawiści nie tylko w internecie, ale także w środkach masowego przekazu, na ulicach, w szkołach, pracy (źródło: <http://bit.ly/1bdFENH>)²⁹.

6. Doskonałym materiałem edukacyjnym są plakaty czy memy. Można je wykorzystywać na lekcjach, powiesić na tablicach w klasach i korytarzach.



Ryc. 22. Plakat Loesje Polska, przygotowany w ramach warsztatów realizowanych przez Muzeum Historii Żydów Polskich.

Źródło: <http://www.loesje.pl>.



Ryc. 23. Autor nieznany. Baner promował porozumienie zawarte pomiędzy KE a koncernami branży IT dotyczące zwalczania mowy nienawiści.

Źródło: <http://bit.ly/2EHwVqq>.

²⁹ <http://bit.ly/1bdFENH> (data pobrania: 6.12.2017). Wszystkie osoby pokazane w filmie wyraziły na to zgodę. Rodzice dziecka zostali poinformowani o eksperymencie wcześniej.

2.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami

Przedstawione propozycje należy traktować jako zbiór elementów, z których możemy korzystać w dowolnej konfiguracji przy komponowaniu scenariusza lekcji. Podstawą do realizacji lekcji pozostają narzędzia wskazane w rozdziale powyżej.

Materiał 1: Wredna mowa – język nierówności

1. Obejrzyj z grupą spot *Piaskownica* (<http://bit.ly/2CyBrkU>), który został zrealizowany przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej w ramach kampanii *Świat ma wiele odcieni*. Zapytaj:

- O czym jest film?
- Czy widzów zdziwiły lub zaszokowały słowa, powiedzenia, stwierdzenia, które pojawiły się w filmie. Dlaczego tak/nie?
- Czy znają inne tego typu powiedzenia albo przysłowia polskie.

2. Po kilku wypowiedziach wyświetl lub powieś na tablicy różne znane powiedzenia i przysłowia. Możesz skorzystać z poniższej listy:

- Kochajmy się jak bracia, liczymy się jak Żydzi.
- Żydzić.
- Co Cygan, to złodziej.
- Cyganić (lub ocyganić).
- Cygan raz w życiu prawdę mówi, a i to skłamię.
- Sto lat za Murzynami.
- Murzyn zrobił swoje, Murzyn może odejść.
- Czego głuchy nie dostyszy, to zmyśli.
- Co ślepemu po oczach.
- Ile białych wron, tyle mądrych żon.
- Gdzie diabeł nie może, tam babę pośle.
- Baba z wozu, koniom lżej.
- Każda potwora znajdzie swego amatora.
- Płacze jak baba.
- Baba z jajami.

Sugestie dla nauczyciela:

- Możesz pokazać tylko spot i na nim zbudować całe zajęcia lub zacząć od powiedzeń i przysłów (bez pokazywania spotu). To pozwoli zaoszczędzić trochę czasu.
- Zamiast wyświetlać powiedzenia i przysłowia na tablicy, możesz podzielić grupę na mniejsze zespoły i rozdać im po 2–3 powiedzenia lub przysłowia. W małych grupach uczniowie niech przedyskutują, co one znaczą, jak pokazują grupę, do której się odnoszą. Niech się zastanowią, czy używają sloganów i haseł, powiedzonek, które w warstwie językowej ukazują stosunek wyższości wobec jakiejś grupy.

Czy zastanawiali się kiedyś nad tym, co mówią? Jakie to ma faktyczne, nierównościowe, znaczenie? Zapisz pytania w widocznym miejscu lub rozdaj na kartkach. Po kilkunastu minutach poproś o zaprezentowanie przemyśleń na forum.

3. Zapytaj:

- Jak te powiedzonka i przysłowia „pokazują” czarnoskórych, Żydów, Romów, kobiety, osoby z niepełnosprawnościami.
- Z czego one się wzięły? Czego dotyczą? Co pokazują? Czy pokazują wyższość jednej grupy wobec drugiej? Czy pokazują stereotypy i uprzedzenia? Jakie? Co, wreszcie, mówią o nas?
- Czy ludzie w waszym otoczeniu używają takich powiedzonek? A wy? Dlaczego?
- Czy trudno zrezygnować z używania takich stwierdzeń i powiedzonek? Dlaczego tak/nie.

4. Pokaż na ekranie wycinek z rekomendacji ECRI, który dotyczy definiowania mowy nienawiści (znajdziesz go w części 2.1. Materiał bazowy). **Zwróć uwagę na różne elementy definicji i wytłumacz je.** Są to:

- podżeganie do nienawiści,
- oczernianie lub szkalowanie danej osoby lub grupy ludzi,
- prześladowanie,
- obraza,
- stosowanie negatywnych stereotypów, stygmatyzowanie (co szczególnie istotne w kontekście tego ćwiczenia),
- grożenie danej osobie lub grupie ludzi,
- usprawiedliwianie jakiegokolwiek z wymienionych form ekspresji,
- ze względu na pewną cechę lub status danej osoby czy grupy, takie jak: **kolor skóry, język, religia lub wyznanie, pochodzenie etniczne czy narodowe, rodowód, wiek, niepełnosprawność, płeć, społeczno-kulturowa tożsamość płciowa i orientacja psychoseksualna.**

Zapytaj, czy wszystko jest jasne.

Sugestia dla nauczyciela: Jeśli masz mało czasu, z rekomendacji ECRI wybierz tylko niektóre składowe. Nie pomiń jednak stygmatyzowania i stereotypizowania, usprawiedliwiania oraz cech.

5. Zastanówcie się wspólnie, jak mówić. Powiedzonka i przysłowia to tradycja, dziedzictwo kulturowe. Czy w związku z tym należy się ich kurczowo trzymać, podtrzymywać? Czy wręcz przeciwnie – zmieniać je. Dlaczego? Porozmawiajcie o tym.

- Jak mówi się w przestrzeni publicznej o młodzieży? Zapytaj, czy im to przeszkadza, czy nie. Czy chcieliby, by inaczej mówiono o młodzieży? Jak?
- Zrób burzę mózgów na temat tego, co mogą robić, by język, którego używają

nie obrażał ani nie traktował z góry osób należących do grup mniejszościowych. Wszystkie odpowiedzi zapisz.

- Podsumuj burzę mózgów, wskazując na to, że przede wszystkim należy zacząć od siebie, od zwrócenia uwagi na własny język i korygowanie go na bieżąco. Umówcie się, że będziecie obserwować siebie i swoje otoczenie pod względem języka, jakiego używacie. Notujcie przykłady języka nierównościowego. Wróćcie do tematu po mniej więcej tygodniu. Zapytaj wtedy, czy stali się bardziej uważni na to, co mówią. I czy zwracali uwagę innym osobom i tłumaczyli, co znaczą użyte powiedzonka czy stygmatyzujące określenia.

Materiał 2: Identyfikowanie hejtu i reagowanie

1. Zróbcie zadanie:

- Podziel grupę na 3 zespoły i rozdaj każdemu zespołowi flipcharty lub karty A3, z wybranymi przez ciebie, przyklejonymi wpisami z forów internetowych/komentarzy pod artykułem, który dotyczy problematyki dyskryminacji lub uprzedzeń/komentarzy z Facebooka pod jakimś wpisem (jednakowe dla każdej z grup). Na osobnej kartce napisz instrukcję dla zespołów i też rozdaj.
- Instrukcja może brzmieć tak: „Jesteście redaktorami, moderatorami znanego i popularnego portalu internetowego (lub gazety internetowej, fan page’a na Facebooku itp.). Został tam zamieszczony artykuł na temat wydarzeń z udziałem cudzoziemców (innej grupy) mieszkających w miejscowości X. Internauci umieszczają pod nim swoje wpisy. Jako administratorzy musicie podjąć decyzję, które z tych wpisów usuniecie. Musicie też umieć uzasadnić, dlaczego tak zrobiliście”.
- Zaprosz zespoły do prezentowania swoich prac z wykreślonymi cytatami. Gdy uzasadniają, zapisuj ich uzasadnienia i komentarze na kartkach A4, które później można powiesić na tablicy.
- Pozwól na dyskusję, jeśli są rozbieżności, pytania od pozostałych osób w grupie. Słuchaj argumentów, zapisuj je.
- Kluczowe słowa, które zapewne się pojawiają, to np. hejt, rasizm, ksenofobia, mowa nienawiści, nietolerancja, nienawiść, uprzedzenie, obraźliwe, poniżające, wolność słowa, cenzura.

2. Zapytaj:

- Jak uczniowie czuli się w roli administratorów?
- Jak toczyły się dyskusje w grupach, jakie argumenty padały?
- Co sprawiło im trudność? Dlaczego?³⁰

³⁰ Opracowano na podstawie ćwiczenia Moderator forum, zawartym w scenariuszu zajęć: A. Chmielecka, M. Sopyło (oprac.), *O prawach człowieka globalnie*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2012, s. 18–19; <https://bit.ly/2JwQhgF> (data pobrania: 18.12.2017).

3. Pokaż wypisane przez siebie (najlepiej zawieś je na tablicy) słowa i zapytaj:

- Co to jest hejt?
- Co to jest mowa nienawiści?

Uzupełnij to, co zostało powiedziane, posiłkując się informacjami nt. hejtu oraz mowy nienawiści z części 1.1. Materiał bazowy.

Pokaż, w jakiej relacji do siebie są te pojęcia.

4. Zaproponuj dyskusję nad sytuacjami z mediów albo z życia szkoły czy społeczności lokalnej, które dotyczyły przemocy słownej, hejtu. Jeśli młodzież ma z tym trudność (choć, co smutne, można raczej być spokojnym, że znają i podadzą wiele przykładów), możesz pokazać kilka artykułów, które dotyczyły np. zdarzeń motywowanych rasistowsko albo homofobicznie (np. wskazane w naszej publikacji), albo seksistowsko. Miej przygotowane takie printscreeny lub linki, które odeślą was do tekstów.

Zastanówcie się, co każdy z nas może zrobić, jeśli jesteśmy świadkami poniżania, wyzywania, wyśmiewania? Jak reagujemy/co robimy jesteśmy świadkami takich sytuacji? A co w sieci? Koniecznie zapisz wszystkie rozwiązania w widocznym miejscu.

Sugestie dla nauczyciela:

- Zamiast omawiania w części 4. sytuacji z mediów, możesz puścić filmik z litewskiego eksperymentu **VERTIMAS/TRANSLATION** (<http://bit.ly/1bdFENH>). Eksperyment jest niezwykle poruszający. Pokazuje, że napisanie hejterskiego komentarza w sieci jest dużo łatwiejsze niż powiedzenie tego w twarz konkretnej osobie, z którą się jest tu i teraz, w tzw. realu. Przygotuj się na poruszenie i silne reakcje emocjonalne w grupie.
- Zapytaj, co myślą o tym eksperymencie. Jak zachowują się w filmiku poszczególni ludzie?
- Czy według nich takie eksperymenty i kampanie uświadamiające problem hejtu czy mowy nienawiści są potrzebne? Co one dają?
- Co każdy z nas może zrobić, jeśli jesteśmy świadkami poniżania, wyzywania, wyśmiewania? Jak reagujemy/co robimy „w realu”? A co w sieci? Koniecznie zapisz wszystkie rozwiązania w widocznym miejscu.

Materiał 3: Hejt – nie zgadzam się

1. Zaczynij od pokazania plakatu/plakatów, komiksu, jednego ze spotów lub artykułu, wybranych do tej publikacji lub innego materiału, który dotyczy tematu. Możesz też puścić piosenkę *Przytul hejtera* lub Hanny Banaszak do słów wiersza Wisławy Szymborskiej *Nienawiść* (<http://bit.ly/1RHMMW1>).

Sugestia dla nauczyciela: Rozdaj artykuł lub wiersz; niektóre osoby lubią równolegle czytać samodzielnie.

2. Przeanalizujcie utwory. Zapytaj:

- Czego dotyczą? O czym mówią? Jaki problem poruszają?
- Co czuliście podczas czytania/oglądania/słuchania?
- Porozmawiajcie o uczuciach ofiar ataków hejterskich.

3. Opowiedz o tym, co to jest:

- hejt lub
- mowa nienawiści albo
- wytłumacz oba pojęcia i ich wzajemne relacje. Posiłkuj się informacjami zawartymi w części 1.1. Materiał bazowy.

Sugestia dla nauczyciela: Możesz też pokazać piramidę nienawiści Allporta i wyjaśnić jej poszczególne elementy. Poproś młodzież o wskazanie przykładów z historii, do których można zastosować tę piramidę. Opowiedz o współczesnej (XXI wiek) sytuacji mniejszości Rohingya w Mjanmie (Birmie).

Ewentualnie uzupełnij informacje, poruszając problematykę uprzedzeń. Informacji szukaj w części o stereotypach i uprzedzeniach.

4. Przeprowadź ćwiczenie:

- Na podstawie materiału wybranego z części 1. lub doświadczeń i wiedzy młodzieży, wymyślcie wspólnie prostą historię, w której jakaś osoba ze szkoły jest ofiarą hejtu: 1) w realnym życiu, 2) w internecie.
- Podziel grupę na dwa zespoły i powiedz im, że są świadkami tej sytuacji i chcą coś z nią zrobić, zareagować. Jeden zespół pracuje nad rozwiązaniami sytuacji w prawdziwym życiu, drugi – nad sytuacją w internecie. Co robicie? Poproś zespoły o narażenie się i odegranie scenek.
- Omówcie możliwe formy reagowania. Jakie są podobieństwa, a jakie różnice?
- Czy trudno jest zareagować? Gdzie łatwiej – w internecie czy „realu”? Dlaczego? Czy reagujecie w internecie? A w prawdziwym życiu? Dlaczego tak/nie?
- Czy po dzisiejszym doświadczeniu będzie wam łatwiej podjąć decyzję i zareagować? Dlaczego?
- Wypiszcie, do kogo dorosłego młoda osoba może się zwrócić, jeśli jest świadkiem takiej sytuacji. Gdzie może szukać wsparcia?

Sugestia dla nauczyciela: Zamiast odgrywania scenek zespoły mogą wypisać możliwe rozwiązania, sposoby reagowania i zaprezentować je na forum. Ta formuła zajmie mniej czasu. Jest też mniej angażująca emocjonalnie.

2.5. Przydatne strony internetowe

Portal „Mowa nienawiści” – <http://mowanienawisci.info>

Bardzo dużo materiałów edukacyjnych dotyczących mowy nienawiści zawiera

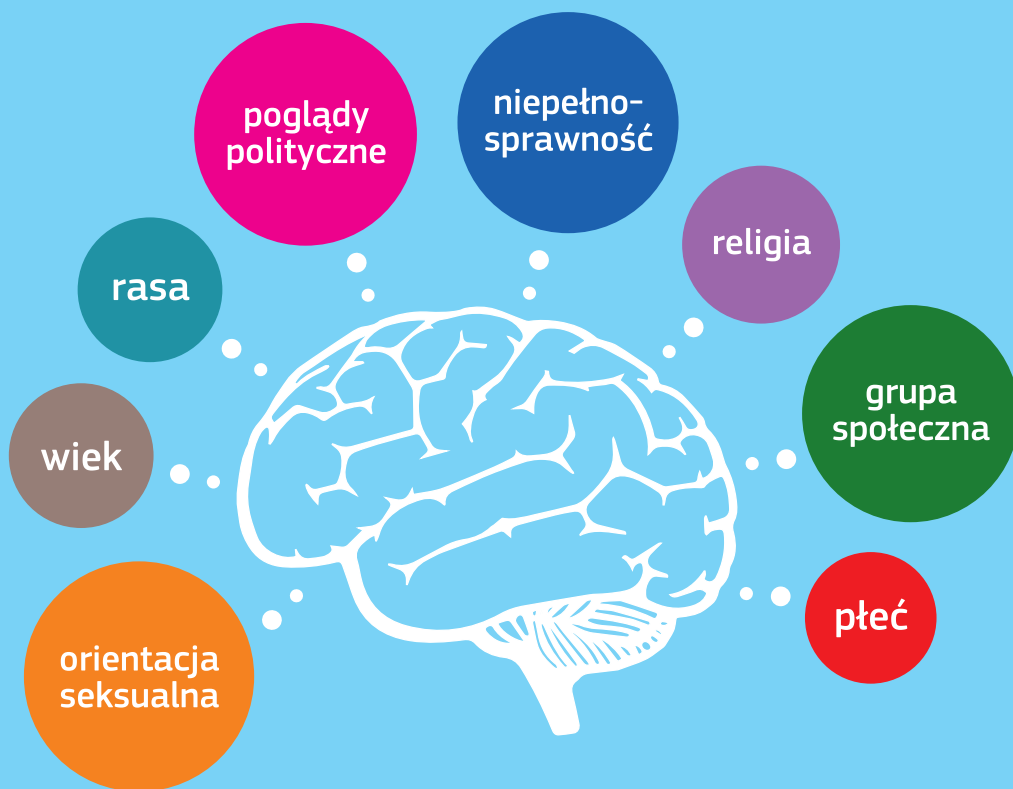
Szkolenie internetowe dla kadry pedagogicznej na temat mowy nienawiści,

źródło: <http://elearning.beznienawisci.pl>. Szkolenie zostało przygotowane przez Koalicję młodzi przeciwko nienawiści (źródło: <http://beznienawisci.pl>).

2.6. Literatura uzupełniająca

- Bulandra A., Kościółek J., *Przeciwdziałanie mowie nienawiści. Podręcznik dla środowiska politycznego*, Stowarzyszenie Interkulturalni.pl, Kraków 2016.
- Kowalski S., Tulli M., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2003.
- Mikulska A., *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe, narodowe*, źródło: <http://bit.ly/2GjDonN>.
- Świder M., Winiewski M. (red.), *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2015–2016*, Kampania Przeciw Homofobii, źródło: <http://bit.ly/2EyTGwz>.

Dyskryminacja



3.1. Materiał bazowy

Dobrze znana, skomplikowana, czasem ukryta – dyskryminacja

Pojęcie „dyskryminacja” ma wiele definicji. Najpopularniejsza jest ta, zgodnie z którą **dyskryminacja to nierówne, najczęściej gorsze, traktowanie jakieś osoby czy grupy osób**. Doprecyzowując definicję, należy podkreślić w niej **nieuzasadnione nierówne traktowanie osób znajdujących się w takiej samej lub porównywalnej sytuacji**. Nie jest bowiem dyskryminacją inne traktowanie osób mających różne, istotne w danym kontekście cechy czy przymioty – czyli na przykład przyjęcie do pracy kandydata, który ma wyższe kwalifikacje albo odmowa przyznania zasiłku socjalnego osobie, której dochody przekraczają dopuszczalny próg określony w przepisach. Za dyskryminację należy natomiast uznać inne wynagradzanie pracowników, którzy wykonują taką samą pracę, mają takie same kwalifikacje potrzebne do jej wykonania oraz doświadczenie. Dyskryminacją jest też odmowa przyjęcia do pracy kogoś ze względu na kolor skóry lub wyznawaną religię, chyba że cechy te są niezbędne do wykonania pracy. Na przykład, do zagrania roli Martina Lutera Kinga zostanie wybrany czarnoskóry aktor, a do wykonywania czynności o charakterze religijnym – wyznawca określonej religii.

Niektóre zachowania dyskryminacyjne są bardzo łatwo dostrzegalne i mierzalne. Są to na przykład formułowane wprost ogłoszenia: „zatrudnię młodą kobietę”, „wynajmę mieszkanie tylko Polakom”, „w tym lokalu nie obsługujemy Rosjan” czy praktyki polegające na oferowaniu komuś bez racjonalnego uzasadnienia mniej korzystnego zatrudnienia – niższej płacy lub gorszych warunków pracy (praca tylko na nocnej zmianie, podczas gdy inni pracownicy mają różnicowany czas pracy). O takich sytuacjach mówi się, że jest to **dyskryminacja bezpośrednia**.

Zdarzają się jednak sytuacje, gdy pozornie neutralny przepis, kryterium lub praktyka działania stawiają osoby czy nawet całe grupy w **szczególnie niekorzystnej sytuacji** w porównaniu z innymi. Mówimy wtedy o **dyskryminacji pośredniej**.

Dyskryminacja jest również rozumiana jako **ograniczenie czyichś praw i wolności** – na przykład ograniczenie prawa dziewcząt i kobiet do edukacji (na wyższym poziomie lub w ogóle), jak to się wciąż zdarza w niektórych regionach świata. Często przytaczanym, bo bardzo powszechnym przykładem dyskryminacji, jest odmawianie komuś dostępu do miejsc publicznych, np. klubów czy dyskotek, ze względu na kolor skóry lub przynależność etniczną. Dopuszczalne jest jednak ograniczenie praw, mające **swoje obiektywne i racjonalne podstawy** – takie jak zakaz kupowania alkoholu przez osoby nieletnie czy wymaganie skończenia odpowiednich studiów, by wykonywać jakiś zawód (lekarza, architekta).

Warto jednak pamiętać, że **uznanie nierównego traktowania i ograniczeń za racjonalne i obiektywne** wbrew pozorom **nie jest powszechne ani oczywiste i ma swoje umocowanie w danej kulturze i strukturze społecznej**. Za przykład może tu posłużyć cezura wieku w korzystaniu z praw wyborczych lub prawa do zawarcia małżeństwa. W większości krajów europejskich w wyborach mogą głosować osoby, które ukończyły 18. rok życia i z punktu widzenia prawa są osobami dorosłymi. Jednak niektóre państwa – na przykład Estonia i Austria – uznały, że już 16-latkowie są wystarczająco dojrzały, aby dokonywać wyborów politycznych i posiadać czynne prawa wyborcze.

W Polsce jeszcze do 1998 roku mężczyźni mogli zawierać związki małżeńskie dopiero po ukończeniu 21. roku życia, podczas gdy kobiety miały prawo wychodzić za mąż mając 18 lat. Wiek małżeństwa obu płci zrównano ze względu na konstytucyjną zasadę równego traktowania, niemniej jednak przepisy nadal nie gwarantują całkowitej równości kobiet i mężczyzn w tym zakresie – tylko kobiety bowiem mają prawo do wystąpienia do sądu rodzinnego o zgodę na małżeństwo po skończeniu 16 lat.

Podobnie uznaniowa jest kwestia zawierania małżeństw przez osoby tej samej płci. W Polsce prawo nie dopuszcza takiej ewentualności, jednak wiele krajów na świecie uznało prawną niemożność zawarcia małżeństwa przez osoby homoseksualne za dyskryminację. Obecnie ustawodawstwo 25 państw przyznaje parom jedнопłciowym prawo do zawierania małżeństw lub/i związków partnerskich.

O usankcjonowanej prawem, praktyką administracyjną i obyczajami dyskryminacji mówi się, że jest to **dyskryminacja instytucjonalna lub strukturalna**. Jednym z najjaskrawszych przykładów dyskryminacji instytucjonalnej był system apartheidu czy segregacji rasowej.

Droga ku zmianom

Przytoczone przykłady pokazują, że **świadomość dyskryminacji i społeczny konsensus wobec niektórych praktyk dyskryminacyjnych na przestrzeni lat zmieniają się**.

U podłoża tych zmian stoi wiele czynników, w tym między innymi upowszechnienie się idei praw człowieka z naczelną **zasadą równości praw i równości wobec prawa**. Dostrzeżono także **związek między stereotypami** (dotyczącymi płci, rasy, wyznania itp.), **uprzedzeniami a dyskryminacją, a także władzą**. Chodzi tu zarówno o sytuacje, kiedy **stereotyp i/lub uprzedzenie powoduje dyskryminację** (np. nie przyjmuje się do pracy osoby z danej grupy etnicznej, bo według stereotypu jest leniwa i nie będzie dobrze pracować), jak i o sytuacje, kiedy **dyskryminacja powoduje powstanie i utrzymywanie się stereotypu**. Tak dzieje się na przykład wówczas, gdy jakaś grupa społeczna jest niedopuszczana do pracy na wyższych stanowiskach – może to w dłuższej perspektywie zaowocować utrwaleniem się przekonania, że osoby z tej społeczności nie potrafią wykonywać prac wymagających większych zdolności. Z tego typu sytuacją można się spotkać na przykład w społeczeństwach, w których jedna grupa (np. etniczna) sprawowała władzę nad inną. Zjawisko to było niezwykle widoczne w krajach kolonialnych.

Problem nierówności praw jest rozwiązywany na gruncie prawnym, a więc przez **ustanawianie standardów równościowych i zakazów dyskryminacji na poziomie zarówno międzynarodowym, jak i krajowym**. Uchwalona w 1948 roku Powszechna deklaracja praw człowieka stanowi, że każdy **człowiek jest uprawniony do korzystania ze wszystkich praw i wolności** ogłoszonych w deklaracji **bez jakiejkolwiek różnicy, zwłaszcza ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, poglądy polityczne lub jakiegokolwiek inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, majątek, urodzenie lub jakąkolwiek inną sytuację**. Bardzo podobnie brzmiące zapisy znajdują się w wiążących prawnie dokumentach międzynarodowych dotyczących praw człowieka, takich jak: Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych, Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Amerykańska konwencja praw człowieka, Afrykańska karta praw człowieka i ludów, Karta praw podstawowych

wych Unii Europejskiej, a także w konstytucjach większości państw (w Polsce zasada równości jest wyrażona w art. 32 Konstytucji RP).

W dorobku prawa międzynarodowego istnieje kilka dokumentów, które w całości poświęcone są problematyce dyskryminacji. Dwie konwencje dotyczą dyskryminacji ze względu na przynależność do konkretnej grupy – Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (1979), **Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej** (1966 r.). Ostatnia z wymienionych konwencji odnosi się do wszystkich osób, które mogą doświadczać dyskryminacji ze względu na rasę, pochodzenie etniczne lub narodowe, religię i wyznanie. Druga grupa dokumentów dotyczy dwóch obszarów życia – **pracy i edukacji**: Konwencja w sprawie dyskryminacji w zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu, (1958 r.), Konwencja w sprawie równego wynagrodzenia (1958 r., dotyczy równości płac dla kobiet i mężczyzn), Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty (1960 r.). Wszystkie wymienione dokumenty obejmują swoim zakresem sfery, w których dyskryminacja jest **powszechna w skali globalnej**.

Na przestrzeni kilkunastu ostatnich przyjęto kilka **antydiskryminacyjnych dyrektyw w prawodawstwie Unii Europejskiej**. Część z nich dotyczy **równości kobiet i mężczyzn** w różnych obszarach życia, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii zatrudnienia i wynagrodzenia. Wśród pozostałych dyrektyw istotnych w kontekście omawianej problematyki należy wymienić:

- dyrektywę Rady 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r., zwaną potocznie **dyrektywą równości rasowej**, która wprowadza w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne,
- dyrektywę Rady 2000/78/WE z dnia 27 listopada 2000 r. ustanawiającą ogólne warunki ramowe **równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy**. **Wprowadza mechanizmy ochronne** przed dyskryminacją ze względu na **religię lub przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną**.

Dyrektywy europejskie precyzują, czym jest dyskryminacja. Oprócz wspomnianych już wcześniej **dyskryminacji bezpośredniej i pośredniej**, za działania o charakterze dyskryminacyjnym uznają także **molestowanie** (w tym seksualne) oraz **polecenie dyskryminacji**. Polecenie dyskryminacji ma na celu pociąganie do odpowiedzialności osoby, która sprawując nadrzędną funkcję, poleca swojemu podwładnemu działania dyskryminacyjne. Ponieważ sprawy sądowe dotyczące dyskryminacji często toczą się między stronami, z których jedna jest na bardziej uprzywilejowanej pozycji (np. pracodawca i pracownik), aktualne europejskie ustawodawstwo antydyskryminacyjne wprowadza zasadę **odwrócenia ciężaru dowodu** w postępowaniu sądowym. Oznacza to, że **osoba dyskryminowana nie musi udowadniać dyskryminacji, a jedynie ją uprawdopodobnić**. Do podmiotu podejrzanego o nierówne traktowanie – czyli na przykład prawodawcy – należy zatem wykazanie, że do dyskryminacji nie doszło. Prawo zapewnia także **ochronę** osób, które skorzystały z prawa do domagania się równego traktowania przed **wtórnią dyskryminacją**.

Waga dyrektyw europejskich dla zwalczania dyskryminacji jest szczególna, ponieważ **dyrektywy te mają charakter wiążący dla państw członkowskich EU**. Oznacza to, że państwa należące do wspólnoty muszą wdrożyć do krajowego porządku prawnego postanowienia tych dokumentów. W Polsce znalazły one swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w **ustawie z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europej-**

skiej w zakresie równego traktowania³¹ (potocznie zwanej ustawą o równym traktowaniu) oraz kodeksie pracy³².

Mimo ciągłego rozwoju prawa antydyskryminacyjnego, istniejących ułatwień w dochodzeniu praw przed sądem, wielu precedensowych orzeczeń sądów krajowych i międzynarodowych, w tym Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości, dyskryminacja jest nadal czymś powszechnym. Pokazują to chociażby najnowsze badania Agencji Praw Podstawowych Unii Europejskiej (Fundamental Rights Agency, FRA) poświęcone dyskryminacji mniejszości – etnicznych, narodowych, osób o imigranckim pochodzeniu mieszkających w UE. Aż 38% członków tych społeczności uważa, że padło ofiarą dyskryminacji w ciągu ostatnich pięciu lat. Badania FRA pokazują, że najbardziej rozpowszechniona jest dyskryminacja w pracy – skarżyło się na nią 29% osób biorących udział w badaniach³³.

Jak osiągnąć sukces? – środki zapobiegania i zwalczania dyskryminacji

Trudności w zwalczaniu przejawów dyskryminacji wynikają z wielu czynników. Jak już wspomniano, **istnieje silny związek między dyskryminacją a funkcjonującymi w społeczeństwie stereotypami i uprzedzeniami**. Wykluczanie i ograniczanie praw niektórym grupom społecznym na przestrzeni dziejów było niejednokrotnie sankcjonowane prawnie i społecznie, dlatego niezmiennie **trudno jest zmienić sposób myślenia i dostrzec, że jakaś praktyka pozbawia kogoś jego praw, a więc ma charakter dyskryminacyjny**. Jako przykład może tu posłużyć przywołana już kwestia prawa osób tej samej płci do zawierania związków małżeńskich czy udzielania urlopów obojgu rodzicom z powodu narodzin dziecka.

Dlatego działania zwalczające dyskryminację koncentrują się wokół **zwiększania świadomości** na temat istoty tego zjawiska, jego źródeł historycznych, społecznych i psychologicznych. Szczególne cenne wydają się wszelkie inicjatywy, obejmujące **szkolenia, warsztaty, kampanie społeczne, zaangażowaną twórczość artystyczną czy aktywność medialną** podejmujące problem stereotypów, w tym także autostereotypów, oraz skutków, jakie mają one na życie i decyzje poszczególnych osób.

Inny nurt działań obejmuje tworzenie nowych, **wolnych od dyskryminacji norm społecznych**. Mieści się w nim **używanie niedyskryminującego języka** – na przykład stosowanie odpowiednio końcówek męskich i żeńskich w nazwach profesji w zależności od płci osoby, o której się mówi, lub niestosowanie dla grup etnicznych określeń, uznawanych przez nich samych za obraźliwe. Inną praktyką jest przyjmowanie przez instytucje, firmy czy organizacje wewnętrznych **kodeksów postępowania, zawierających deklaracje, klauzule równościowe lub zakazy dyskryminacji**. Takie rozwiązania stosowane są bardzo często przez międzynarodowe firmy, zatrudniające osoby z różnym pochodzeniem etnicznym i narodowym, które pragną budować swój wizerunek jako firmy otwartej światopoglądowo i postępowej.

³¹ Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, DzU 2010, nr 254, poz. 1700.

³² Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, DzU 2016, nr 24, poz. 141.

³³ *Second European Union Minorities and Discrimination Survey – Technical Report*, Fundamental Rights Agency, December 2017. Źródło: <http://bit.ly/2EytPvR> (data pobrania: 22.12.2017).

Dyskryminacja pozytywna

W rozważaniach na temat dyskryminacji pojawia się często kwestia tak zwanej dyskryminacji pozytywnej, czyli podejmowania w stosunku do pewnych grup specjalnych działań, mających na celu poprawę ich sytuacji społeczno-ekonomicznej, zlikwidowanie nierówności i dyskryminacji.

Praktyki takie stosowane są od kilkudziesięciu lat w wielu krajach na świecie i mają także swoje umocowanie w międzynarodowych dokumentach z zakresu ochrony praw człowieka³⁴. Przybierają one różne formy i nazwy, na przykład akcja afirmacyjna (affirmative action), pozytywna dyskryminacja (positive discrimination). W niektórych państwach są to regulacje prawnoadministracyjne, określające liczby miejsc w szkolnictwie lub przedsiębiorstwach, zarezerwowane dla osób pochodzących z grup nieuprzywilejowanych czy historycznie dyskryminowanych. Na przykład w Brazylii od 2004 roku 20% miejsc na studiach zarezerwowanych jest dla studentów wywodzących się z ludności rodzimej i Afroamerykanów. W Kanadzie i Stanach Zjednoczonych praktykuje się preferencyjne traktowanie w procesie rekrutacji na studia lub do pracy osób należących do grup zagrożonych dyskryminacją, między innymi ze względu na rasę, kolor skóry, wyznanie, pochodzenie etniczne. Francja przyznaje większe dofinansowanie dla szkół znajdujących się w strefach zagrożonych wykluczeniem edukacyjnym – w praktyce na obszarach zamieszkałych przez ludność o pochodzeniu imigranckim. W krajach UE stosowane są parytety w celu zapewnienia bardziej zrównoważonego udziału płci w konkretnym obszarze życia, na przykład na listach wyborczych, w radach nadzorczych czy na studiach wyższych. W celu poprawy sytuacji europejskich Romów od lat wdrażane są kompleksowe programy pomocowe – w Polsce jest to *Program na rzecz integracji społeczności romskiej*³⁵.

³⁴ Np. art. 2 pkt 2 Międzynarodowej konwencji do spraw eliminacji wszelkich form dyskryminacji rasowej, źródło: <http://bit.ly/2BBQUEg> (data pobrania: 18.02.2017).

³⁵ Informacje na temat *Programu integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014–2020* można znaleźć na stronie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych: <http://bit.ly/2EyO6X5> (data pobrania: 20.12.2017).

3.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego

1. **Dyskryminacja to nierówne**, najczęściej gorsze, **traktowanie jakiejs osoby czy grupy osób**, przy czym chodzi o **nieuzasadnione nierówne traktowanie osób znajdujących się w takiej samej lub porównywalnej sytuacji**. Nierówne traktowanie może przyjąć formę dyskryminacji **bezpośredniej lub pośredniej** – tak dzieje się wówczas, kiedy **pozornie neutralny** przepis, kryterium lub praktyka działania stawiają osoby czy nawet całe grupy w **szczególnie niekorzystnej sytuacji** w porównaniu z innymi. Za dyskryminację uważa się także molestowanie i nakłanianie do dyskryminacji. Tak brzmiące definicje znajdują się w europejskich dokumentach dotyczących dyskryminacji oraz krajowych aktach prawnych.

2. Dyskryminacją jest również definiowana jako **ograniczenie czyichś praw i wolności**, na przykład blokowanie dziewczętom i kobietom dostępu do edukacji czy swobodnego zawierania małżeństw.

3. **Istnieje silny związek między dyskryminacją a** funkcjonującymi w społeczeństwie **stereotypami i uprzedzeniami**. Wykluczanie i ograniczanie praw niektórym grupom społecznym na przestrzeni dziejów było niejednokrotnie **sankcjonowane prawnie i społecznie**, dlatego niezmiennie trudno jest zmienić sposób myślenia i dostrzec, że jakaś praktyka pozbawia kogoś jego praw, a więc ma charakter dyskryminacyjny. Jednakże **świadomość dyskryminacji i społeczny konsensus wobec niektórych praktyk dyskryminacyjnych na przestrzeni lat ulegają zmianie, między innymi dzięki upowszechnieniu się idei praw człowieka z naczelną zasadą równości praw i równości wobec prawa**.

4. Problem nierówności praw jest rozwiązywany na gruncie prawnym, a więc przez **ustanawianie standardów równościowych i zakazów dyskryminacji na poziomie zarówno międzynarodowym, jak i krajowym**. W Polsce zasada równości i zakaz dyskryminacji gwarantuje art. 32 Konstytucji RP. Szczegółowe zakazy dyskryminacji znajdują się w innych aktach prawnych niższego rzędu (ustawach).

5. **Zagadnienie dyskryminacji jest bardzo skomplikowane, zwłaszcza w aspektach prawnych** – orzecznictwo sądów w tym zakresie bywa naprawdę zaskakujące. Prowadząc lekcje, nauczyciele powinni uświadomić uczniom istnienie prawnych zakazów dyskryminacji, ale odradzamy położenie ciężaru zajęć na analizowaniu kontrowersyjnych przypadków dyskryminacji, zwłaszcza osobom, które nie mają ugruntowanej wiedzy prawniczej na ten temat.

6. **Zalecamy skupienie się podczas zajęć na kwestii zrozumienia źródeł dyskryminacji oraz sposobach przeciwdziałania**. W tym celu można skorzystać z rozmaitych materiałów edukacyjnych i ćwiczeń angażujących uczniów, na przykład tych przedstawianych poniżej, proponowanych przez inne podręczniki lub wymyślonych przez nauczyciela na potrzeby danej grupy.

7. **Po zajęciach osoby w nich uczestniczące powinny mieć przekonanie, że one również tworzą społeczeństwo, które sankcjonuje albo nie dopuszcza do dyskryminacji i mają wpływ na zmiany zarówno prawa, jak i praktyki**. Mówiąc o dyskryminacji, warto im przypomnieć, że 100 lat temu w większości krajów kobiety nie posiadały praw wyborczych, a jeszcze w latach 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych obowiązała segregacja rasowa. Dziś zarówno kobiety w Europie, jak i Afroamerykanie w Stanach Zjednoczonych, zostali zrów-

nani w swoich prawach, ale nadal są obiektami dyskryminacji. Zmiany na poziomie prawa to dopiero pierwszy krok do zwalczania dyskryminacji, aby wyeliminować ją całkowicie, potrzeba zmian w świadomości społecznej, normach oraz praktyce.

8. **Zwalczanie dyskryminacji** odbywa się między innymi dzięki **podnoszeniu świadomości** na temat tego zjawiska oraz tworzeniu nowych **wolnych od dyskryminacji norm społecznych**. Sprzyja temu **używanie niedyskryminującego języka, organizowanie szkoleń, warsztatów, kampanii społecznych oraz zaangażowana twórczość artystyczna czy aktywność medialna**. Dobrą praktyką stosowaną w niektórych firmach czy organizacjach jest przyjmowanie wewnętrznych **kodeksów postępowania, zawierających deklaracje, klauzule równościowe lub zakazy dyskryminacji**.

3.3. Materiały i narzędzia edukacyjne

Zaprezentowane poniżej materiały wyselekcjonowano spośród wielu dostępnych propozycji edukacyjnych dotyczących dyskryminacji. W internecie można znaleźć sporo interesujących opracowań, raportów i filmów związanych z omawianym zagadnieniem.

1. Przy realizowaniu lekcji i działań antydyskryminacyjnych można wykorzystać podręczniki:

- **Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski** pod redakcją Dominiki Cieśliskowskiej i Mai Branki (Willa Decjusza, Kraków 2010); zob. więcej w części o stereotypach.

- **Czytanki o edukacji – dyskryminacja** pod redakcją Doroty Obidniak, we współpracy z Martą Konarzewską (Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011). Jest to zbiór tekstów napisanych przez psychologów, nauczycieli i socjoterapeutów, którzy na co dzień pracują z dziećmi i młodzieżą. Artykuły powstały na podstawie ich osobistych obserwacji i doświadczeń, a także wyników badań. Czytelnik znajdzie tu interesujące analizy przypadków dyskryminacji z powodu religii, pochodzenia etnicznego, niepełnosprawności, statusu ekonomiczno-społecznego, z którymi mają do czynienia uczniowie w polskich szkołach. Osobny rozdział został poświęcony dyskryminacji w szkole ze względu na płeć i orientację seksualną.

W publikacji możemy przeczytać: „Dzieci i młodzież nie żyją w próżni ani w równoległym świecie. Ich życie kształtują te same podziały i odczuwają skutki społecznego rozwarstwienia w takim samym stopniu, jak dorośli. Dotykają ich też te same przejawy dyskryminacji, co starsze pokolenia, ze względu na płeć, przynależność rasową czy klasową”³⁶.

2. Poruszając tematy związane z dyskryminacją, można wykorzystać publikacje:

- **Zabić drozda**, Harper Lee (Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2017). Klasyka literatury, jedna z najśłynniejszych powieści pokazujących problem rasizmu. Małe miasteczko na południu Stanów Zjednoczonych w latach 30. XX wieku. Jego mieszkańcy żyją sprawą sądową, w której młody czarny chłopak – Tom Robinson – jest oskarżony o zgwałcenie białej dziewczyny. Od początku jest jasne, że chłopak jest niewinny, jednak biała społeczność miasteczka woli wierzyć kłamstwom dziewczyny i jej ojca. Niestety, z powodu powszechnych uprzedzeń i niechęci rasowej, sprawa wydaje się od początku przegrana. Przez zaangażowanie w obronę powszechnie szanowanego adwokata urasta jednocześnie do rangi symbolu w walce o równouprawnienie Afroamerykanów. Poruszająca historia opowiedziana jest z perspektywy dziecka, które z ufnością i ciekawością poznaje świat i zasady, które nim rządzą (szczególnie relacjami międzyludzkimi). Gdzie przebiegają granice ludzkiej tolerancji? Czy sprawiedliwość i prawda wygrają z rasizmem?

Na kanwie powieści powstał amerykański film pod tym samym tytułem w reżyserii Roberta Mulligana (1962 r.) z rewelacyjną rolą Gregory’ego Pecka. Obraz może być łatwiejszy w odbiorze dla młodzieży.

- **Sekretne życie pszczoł** Sue Monk Kidd (Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002). Pachnąca miodem, ciepła, wzruszająca i przerażająca zarazem opowieść o konfliktach na tle rasowym i kobiecej przyjaźni ponad podziałami. Lily jest biała, ma 14 lat, oschłego, agresywnego ojca

³⁶ W. Obidniak-Marciniak, *Równe szanse w edukacji?*, [w:] D. Obidniak (red.), M. Konarzewska, *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011, s. 196, źródło: <http://bit.ly/1wLNg8K> (data pobrania: 5.12.2017).

i olbrzymie poczucie winy. Przed 10 laty przez przypadek zastrzeliła swoją matkę. Spokój pomagają jej odzyskać, noszące imiona letnich miesięcy, czarnoskóre mieszkanki pewnej pa-sieki w Tiburon, gdzie Lily trafia, jadąc śladami mamy. Książka opowiada o przerażającej co-dzienności stanów południowych Ameryki połowy lat 60. XX wieku, kiedy niewolnicy odzyskali już wolność, ale tylko deklaratorywnie³⁷.

- Reportaż **Czarny jak ja** Johna Howarda Griffina (W.A.B., Warszawa 2016). Uznawana w Sta-nach Zjednoczonych za jedną z najważniejszych książek o rasizmie i zaliczana do kanonu lektur. Jest rok 1959, John Griffin, biały pisarz, reporter, fotograf, muzyk, Teksasczyk, chcąc na własnej skórze poczuć, jak to jest być czarnym w Ameryce, eksperymentując z kolorem skóry, upodabnia się do Afroamerykanina i wyrusza w podróż po południowych stanach Sta-nów Zjednoczonych. Jego codzienne zapiski jako „czarnoskórego” ujawniają uprzedzenia, przemoc, nagminną dyskryminację.

„Czarna skóra, Południe – to tylko szczegóły. Prawdziwa jest uniwersalna opowieść o ludziach, którzy niszczą ciała i dusze innych ludzi – niszcząc przy tym samych siebie – z powodów, których nikt do końca nie rozumie. To opowieść o prześladowanych, oszukanych, wzbudzają-cych lęk i odrazę. Równie dobrze mógłbym być Żydem w Niemczech, Meksykaninem w niektó-rych stanach USA albo przynależać do jakiegokolwiek «gorszej» grupy. Tylko szczegóły byłyby różne, historia pozostałaby ta sama” – napisał w przedmowie do książki jej autor. Reportaż daje do myślenia, przeraża i jednocześnie wzrusza.

Bardzo dobry artykuł Katarzyny Surmiak-Domańskiej na temat wznowionej w 2016 roku książki można przeczytać na stronie www.wyborcza.pl: „Czarny jak ja”: słynny reportaż o rasi-zmie amerykańskiego Południa znowu porusza³⁸. Zarówno książkę, jak i artykuł można prze-analizować w pracy z uczniami (choć zalecamy, by grupa zapoznała się też z książką lub choćby jej wybranymi fragmentami).

3. W pracy z młodzieżą proponujemy także wykorzystywanie utworów muzycznych, np.:

- Macklemore & Ryan Lewis, **Same Love** z albumu *The Heist* (2012) – utwór hip-hopowy, który powstał w związku z kampanią dotyczącą równości małżeńskiej w stanie Waszyngton (tzw. Referendum 74). Macklemore stwierdził, że piosenka powstała nie tylko jako wsparcie dla idei równości małżeńskiej, ale i ze względu na frustrującą homofobię, która panuje w środo-wisku hip-hopowców. Prosty tekst, mocny, który zapada w pamięć. Nie ma wolności bez równości – podsumowuje artysta. Zachęcamy do zapoznania się z teledyskiem, który w serwisie YouTube został już obejrzany ponad 185 milionów razy! Ukazuje kilkudziesięcioletnią historię geja i jego partnera³⁹.

- Sam Cooke, **A Change Is Gonna Come** z albumu *Ain't That Good News* (1964). Powstanie utworu zainspirowały osobiste wydarzenia z życia artysty. On i jego przyjaciele nie zostali wpuszczeni do motelu tylko dla białych w Luizjanie. Dzięki piosence chciał zmanifestować swój sprzeciw wobec nierównego traktowania. W refrenie nieustająco słyszymy jednak na-dzieję, która dominuje: „Minęło dużo czasu, ale wiem, że nadchodzi zmiana”. W 2007 roku utwór został uznany za „kulturowo, historycznie i estetycznie ważny” i jest przechowywany w Narodowym Zbiorze Nagrań amerykańskiej Biblioteki Kongresu. Zalecamy słuchanie utwo-ru wraz z towarzyszącym mu teledyskiem z 2016 roku, w którym zestawiono z sobą wiele znaczących dla historii dyskryminacji i walki z nią fotografii z całego świata, co nadaje utwo-

³⁷ Opis w całości pochodzi ze strony wydawcy, źródło: <http://bit.ly/2GuCdSw> (data pobrania: 5.12.2017).

³⁸ Źródło: <http://bit.ly/2CaQC8v> (data pobrania: 18.12.2017).

³⁹ Źródło: <http://bit.ly/2C94obn> (data pobrania: 5.12.2017).

rowi dodatkowo uniwersalny wymiar. Teledysk dostępny na stronie: <http://bit.ly/20fWenF>.

4. Użyteczne materiały edukacyjne pochodzą z kampanii społecznych. Polecamy kampanie:

- **Niech nas zobaczą** – kampania społeczna z 2003 roku autorstwa ogólnopolskiej organizacji pozarządowej o nazwie Kampania Przeciw Homofobii (KPH). Pomysł prosty – sfotografowano 30 par gejów i lesbijek – a jednak niezwykle – Polacy po raz pierwszy zobaczyli, że gej czy lesbijka może wyglądać jak ich sąsiad czy koleżanka z pracy (fotografie zostały pokazane na billboardach w przestrzeni publicznej). To wywołało burzę: codziennie przez kilka miesięcy dyskutowano, pisano i mówiono w mediach o kampanii. Atakowano ją i spontanicznie jej broniono. Wiele osób do dziś mówi: Ta akcja zmieniła moje życie.

A takimi słowami KPH zapraszało widzów na wystawę plakatów:

Drogi Widzu!

Każdy z nas kiedyś marzył, żeby mieć czapkę niewidkę. Bywa przecież bardzo przydatna. Ale wyobraź sobie, że zakładasz ją i... nie możesz już zdjąć. Na zawsze stajesz się niewidoczny. Kiedy kobieta kocha kobietę albo kiedy mężczyzna kocha mężczyznę, ma ochotę zniknąć, zblaknąć, ukryć się. Zakłada więc czapkę niewidkę. To żadne czary. Wystarczy nauczyć się żyć po kryjomu. Po kilku latach można przywyknąć. Czasem na zawsze. Przedstawiamy Państwu osoby, które zdecydowały się tę czapkę niewidkę zdjąć. Pójść na spacer, trzymając się za ręce, jak gdyby nigdy nic⁴⁰.



Ryc. 24. Fotografie z kampanii *Niech nas zobaczą* autorstwa Karoliny Breguły.

Źródło: <http://bit.ly/2HsCVkp>, <http://bit.ly/2oelY09>.

- **Czy naprawdę jesteśmy inni?** – kampania społeczna stworzona w 2003 roku przez Fundację Integracja z okazji Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych. Jej celem było przełamanie stereotypowego obrazu osób z niepełnosprawnością, który jest często skutkiem niewiedzy, lęku oraz braku doświadczeń w relacjach z tymi osobami. W kilku spotach, dostępnych obecnie w internecie, a wówczas prezentowanych w telewizji, zaprezentowano osoby z niepełnosprawnością w zwyczajnych, typowych dla wszystkich, sytuacjach życiowych i pokazanie, że przeżywają je podobnie.

Polecamy spoty na stronach:

– *Piktogramy* – <http://bit.ly/2Cdu5aW>,

⁴⁰ Źródło: <https://kph.org.pl/niech-nas-zobacza/> (data pobrania: 6.12.2017).

- *Bajka* – <http://bit.ly/2okxtYk>,
- *Kłótnia* – <http://bit.ly/2sO1uoX>.

Jako ciekawostkę można dodać, że czwarty spot *Sąsiedzi* (<http://bit.ly/2BIAj00>), który dotyczy seksu osób z niepełnosprawnością, wywołał spore kontrowersje i nie doczekał się emisji w telewizji⁴¹.



Ryc. 25. Plakat promujący kampanię
Czy naprawdę jesteśmy inni?

Źródło: <http://bit.ly/2ESvN2L>.

5. Omawiając zagadnienia związane z dyskryminacją, warto sięgnąć po filmy. Z filmów dokumentalnych zalecamy:

- **Niebieskoocy** lub **Anatomia uprzedzenia** – oba filmy o eksperymencie Jane Elliott; zob. więcej w części o stereotypach i podręczniku na temat praw człowieka.

- **Marsz dzieci** (*Mighty Times. The Children's March*, 40', Stany Zjednoczone, reż. Robert Houston, 2004) – krótkometrażowy film dokumentalny, zdobywca Oscara w 2005 roku. Na ekranie pojawia się starannie wybrany, niezwykle materiał archiwalny, do którego dodane są opowieści naocznych świadków i jednocześnie uczestników wydarzeń z maja 1963 roku. W Birmingham, w stanie Alabama, tysiące dzieci i studentów sprzeciwiło się polityce segregacji oraz zastraszania aktywistów ruchu

Martina Luthera Kinga, wychodząc na ulice. Dzieci były bite, polewane wodą, straszone psami i w końcu masowo aresztowane. Do dziś jest to jeden z najbardziej zadziwiających aktów nieposłuszeństwa dzieci w historii Ameryki, a być może nawet świata. Tego sprzeciwu nie można już było ani ukryć, ani zlekceważyć. Coś musiało się zmienić. Film jest w języku angielskim. Doskonale do wykorzystania choćby na lekcji językowej (<http://bit.ly/2kmops0J>).

Wśród filmów fabularno-moralizatorskich warto zwrócić uwagę na:

- **Służące** (146', Indie, Stany Zjednoczone, Zjednoczone Emiraty Arabskie, reż. Tate Taylor, 2011) – ekranizacja bestsellerowej powieści Kathryn Stockett o tym samym tytule. Obserwujemy tu codzienne życie i relacje czarnoskórych kobiet służących w domach białych rodzin na południu Stanów Zjednoczonych w latach 60. XX wieku. Dyskryminacja jest na porządku dziennym. Nie dokonuje się tu wielka rewolucja, nie ma marszy, wygłaszania manifestów. Zmiany dokonują się powoli, każdego dnia, kiedy już się zaczęły. Pod warstwą tematyki rasistowskiej autorka ukryła pokłady uniwersalnych rozważań nie tylko o istocie człowieczeństwa i tolerancji, walce ze stereotypami, ale i o przezwyciężaniu strachu, ograniczeniach, które dotyczą każdego, a które chcemy przezwyciężyć. Jest to też film o przyjaźni i solidarności, o silnych i wspaniałych kobietach. Podczas oglądania widzowie śmieją się do rozpuku i płaczą ze wzruszenia.

- **Obywatel Milk** (128', Stany Zjednoczone, reż. Gus Van Sant, 2008) – dramat biograficzny – historia Harvey'a Milka, charyzmatycznego amerykańskiego aktywisty i jednego z pierw-

⁴¹ Źródło: <http://bit.ly/2ESvN2L> (data pobrania: 6.12.2017).

szych polityków wybranych do władz miejskich w Stanach Zjednoczonych, który otwarcie przyznawał się do orientacji homoseksualnej. Milk, w tej roli znakomity Sean Penn, dla idei walki o równouprawnienie gejów i lesbijek poświęca wszystko, łącznie ze swym szczęściem osobistym. Jego losy oglądamy od momentu rozpoczęcia działalności publicznej do jego tragicznej śmierci (został zastrzelony przez innego, konserwatywnego, członka rady miejskiej Dana White'a). W tle kolorowe, hippisowskie, czasy lat 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych.

- **Sufrażystka** (106', Wielka Brytania, reż. Sarah Gavron, 2015) – dramat kostiumowy, który pokazuje walkę kobiet o prawa wyborcze w Wielkiej Brytanii. Akcja toczy się na początku XX wieku. Kobiety, które domagały się praw obywatelskich, w tym przede wszystkim praw wyborczych, nazywano sufrażystkami, od angielskiego suffrage: głosowanie, prawo głosu. Na początku lekceważone i wyśmiewane, potem uznane za zagrożenie dla obowiązującego porządku świata. Były piętnowane, prześladowane, więzione za przekonania. Jednak ich niezłomność doprowadziła do przyznania kobietom praw wyborczych, co zapoczątkowało ruchy emancypacyjne na całym świecie.

6. W pracy z młodzieżą warto także wykorzystywać formy plastyczne w postaci plakatów i memów. Polecamy na przykład:



Ryc. 26. Autor: kasha.

Źródło: <http://bit.ly/2sC9JUE>.

3.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami

Każdy z materiałów edukacyjnych przedstawionych w rozdziale powyżej można wykorzystać jako klocek w układance, omawiać niezależnie od innych, łączyć. Przedstawiamy kilka propozycji scenariuszy zajęć, wykorzystujących na kolejnych etapach pracy z grupą wybrane do tej publikacji materiały. Zachęcamy do twórczego podejścia do sposobów wykorzystania zarówno narzędzi edukacyjnych, jak i zaproponowanych ćwiczeń.

Materiał 1: Doświadczenie dyskryminacji

1. Przeprowadź zadanie ściśle według poniższych instrukcji:

- Ważne jest, by nie mówić osobom uczestniczącym, że to jakieś warsztaty, ćwiczenie itp. Po wejściu do klasy, sprawdzeniu obecności, zacznij od tego, że znasz ciekawe wyniki badań dotyczące dyskryminacji, o których chcesz opowiedzieć. Aby lepiej zrozumieć te badania, zaproponuj grupie udział w eksperymencie, który był ich podstawą.
- Poproś osoby uczestniczące, aby splotły ze sobą palce obu dłoni. Zapytaj, który kciuk mają na górze – lewej czy prawej ręki. Zapytaj, czy według nich to istotne, który palec mamy na górze?
- Zwykle ludzie są zdziwieni tym pytaniem i uznają, że to bez znaczenia.
- Powiedz, że zdaniem badaczy, jest to część naszej „kultury osobistej”. Aby to podkreślić, poproś, by uczniowie tak złożyli ręce, by drugi kciuk był na górze. Zauważa, że czują się z tym dziwnie i nieswojo.
- Poproś, aby osoby z prawym kciukiem na górze podniosły ręce, a następnie osoby z lewym kciukiem na górze. Poproś, by obie grupy usiadły osobno: osoby „prawokciukowe” po twojej prawej stronie, a „lewokciukowe” po lewej.
- Szybko i dyskretnie przelicz osoby w obu grupach, aby zorientować się, która grupa stanowi mniejszość.
- Powiedz głośno, która grupa stanowi większość.
- Następnie, wskazując na mniejszość, powiedz: Wy składacie ręce inaczej niż pozostałe osoby w grupie. Coś jest nie tak.
- Zapytaj wszystkich: Czy ciągle uważacie, że nie ma to żadnego znaczenia? Daj chwilę na wypowiedzenie się wszystkim chętnym.
- Zazwyczaj na tym etapie osoby uczestniczące nadal twierdzą, że to bez znaczenia.
- Opowiedz (to ważne, by opowiedzieć, a nie czytać) teraz następującą, zmyśloną historię: „Faktycznie jest to bardzo dziwne i do niedawna sądzono, że nie ma to kompletnie żadnego znaczenia. W Stanach Zjednoczonych zrobiono jednak badania, które dowodzą czegoś zupełnie innego. Badania przeprowadzone w 200 amerykańskich więzieniach pokazują, że około 80% więźniów płci męskiej ma lewy/prawy (podaj

kciuk grupy, która jest w mniejszości) kciuk na górze po złożeniu rąk. Ta znacząca liczba spowodowała bardzo duże zainteresowanie uczonych tym zagadnieniem, więc postanowili kontynuować badania. Od tego czasu zebrano już dość dużo danych na ten temat. Okazało się, na przykład, że w badaniach przeprowadzonych w 100 najlepszych przedsiębiorstwach amerykańskich, niewiarygodna liczba – bo aż 96% osób, których lewy/prawy (*podaj kciuk grupy, która jest w większości*) kciuk jest na górze – to pracownicy najwyższego szczebla kierowniczego”.

- W tym momencie grupa prawdopodobnie zacznie ci wierzyć. Osoby, które są w większości, zaczynają się czuć swobodnie i bardzo komfortowo, a z grupy mniejszościowej mogą zacząć kwestionować wiarygodność badań. Obserwuj mowę ciała osób w obu grupach.
- Możesz kontynuować opowieść jeszcze przez parę minut, mówiąc, np.: „Badania dowodzą, że osoby z prawym/lewym kciukiem na górze częściej używają przemocy, mają niepowodzenia w szkole, łatwiej uzależniają się od różnych używek itp.”.
- **Przytaczane argumenty powinny zawsze dotyczyć grupy, która jest w mniejszości. Należy być ostrożnym z podawaniem kolejnych argumentów, ponieważ osoby z grupy mniejszościowej mogą w tym momencie ćwiczenia czuć się już bardzo źle.**
- Możliwe, że w tym momencie ćwiczenia będzie się już toczyć dyskusja. Gdyby tak się nie stało, zapytaj, co osoby uczestniczące sądzą o tych badaniach? A jakie jest ich zdanie na temat tego, że: „w niektórych lepszych amerykańskich przedsiębiorstwach specjaliści ds. zasobów ludzkich przy rekrutacji nowych pracowników biorą pod uwagę, który kciuk znajduje się na górze po złożeniu rąk”.
- W większości wypadków grupa mniejszościowa zaczyna w tym momencie kwestionować to, co zostało powiedziane i twierdzi, że te badania to oszustwo i kłamstwa. Grupa większościowa zwykle niezbyt się angażuje, a jeśli tak, to pojawiają się raczej komentarze, które potwierdzają ich „wyższość”, np., że rzeczywiście coś w tym jest, iż to bardzo ciekawe itp. Mogą się pojawić negatywne komentarze dotyczące grupy mniejszościowej.
- Prowadź dyskusję jeszcze przez kilka minut, dając każdej osobie szansę na wypowiedzenie swojego zdania. Pilnuj, by nie padały określenia obraźliwe albo poniżające.

2. Następnie

- Powiedz grupie, że wszystko, co powiedziano o znaczeniu układania kciuków jest całkowitą, zmyśloną przez ciebie bzdurą. Nie było żadnych tego typu badań, a układanie kciuków nie ma nic wspólnego z osiąganiem sukcesów życiowych. Podkreśl, że sposób układania kciuków nie ma jakiegokolwiek znaczenia dla charakteru człowieka. Przygotuj się na wiele różnych emocji, które pojawią się w tym momencie. W końcu doszło do manipulacji.
- By „odczarować” grupę, możesz poprosić, aby osoby z obu grup podały sobie ręce i się przemieszały, wracając na swoje pierwotne miejsca w klasie.

- Zaproś grupę do dyskusji:
- Jak się czuliście podczas ćwiczenia?
- Czy wasze odczucia zmieniały się w trakcie trwania mojej opowieści?
- Jak się czuliście, będąc w:
 - mniejszości?
 - większości?
- Czy ktoś z was nie wierzył w zasadność „amerykańskich badań”? Dlaczego? Jak to sygnalizowaliście, wyrażaliście sprzeciw, wątpliwość? Dlaczego nie sygnalizowaliście i nie wyrażaliście sprzeciwu?
- Czy ludzie wierzą w fakty naukowe, nawet jeśli są one dla nich niekorzystne? Czy to ma wpływ na nasze postrzeganie innych?

3. Podsumuj:

- Powiedz, że dzięki udziałowi w tym eksperymencie oraz pojawiającym się różnorodnym emocjom osoby uczestniczące miały szansę dowiedzenia się czegoś nowego o sobie samych.
- Zapytaj: jak myślicie, z jakim mechanizmem mieliście do czynienia podczas ćwiczenia? Jeśli uczniowie nie będą potrafili odpowiedzieć, powiedz, że pokazano mechanizm dyskryminacji,
- Wytłumacz, jak powstał mechanizm dyskryminacji w ćwiczeniu: „Zaczęło się od czegoś całkowicie nieistotnego i jednocześnie naturalnego dla każdego i każdej z nas – sposobu ułożenia rąk, które zawsze składamy tak samo, a próba złożenia ich w inny sposób wywołuje poczucie dyskomfortu. To spowodowało, że zaczęliście mi wierzyć i można było kontynuować ćwiczenie. Następnie dowiedzieliście się, że składanie rąk w określony sposób ma związek z ‘kulturą osobistą’ i powoli zaczęliście się przekonywać, że być może ma to jakiś związek z waszym życiem. W celu stworzenia systemu dyskryminującego nadużyłem/łam też świadomie wiarygodności ‘amerykańskich naukowców’. Chcąc to wzmocnić, rozdzieliłem/łam was nawet wizualnie na grupy po dwóch stronach sali. Potem dodałem/łam jeszcze kilka argumentów, które miały ‘udowodnić’, że grupa mniejszościowa jest gorsza”.
- Zapytaj, czy jest to dla grupy jasne, czy dostrzegają teraz kolejne etapy powstawania mechanizmu dyskryminacji?
- Jeżeli grupa większościowa nie wyrażała żadnego sprzeciwu w czasie ćwiczenia – zwróć na to uwagę. Podkreśl również, że grupa mniejszościowa jest w tym ćwiczeniu zawsze na przegranej pozycji i może bardzo mocno odczuwać brak akceptacji i odrzucenie przez innych (tzn. tych znajdujących się w większości).
- Wyświetl na ekranie definicję dyskryminacji. Skorzystaj z informacji zawartych w części 1.1. Materiał bazowy. Możesz do prezentacji dodać mem (ryc. 28) z ptakami: „Nie masz prawa głosu. Jesteś niebieski!” lub inny, który według ciebie tu pasuje.

- Zapytaj, jak uczniowie rozumieją tę definicję. Jak rozumieją pokazany mem?
- Uzupełnij wypowiedzi uczniów. Dodaj wiele przykładów, pokazujących dyskryminację ze względu na różne cechy, które mamy. Możesz poprosić, by osoby uczestniczące także podały jakieś znane im przykłady.
- Zapytaj: dlaczego dyskryminujemy innych? Czy można uzasadnić podejmowanie działań dyskryminacyjnych?

4. Na zakończenie:

- Zwróć uwagę grupy, że stworzenie sytuacji dyskryminacyjnej zajęło ci tylko kilka minut, a systemy dyskryminacji ze względu na np. kolor skóry, płeć czy orientację seksualną funkcjonują w różnych społeczeństwach od wieków. Tym ważniejsze jest to, by być świadomym istnienia dyskryminacji i podejmować działania, które pozwolą jej przeciwdziałać.
- Podziel osoby uczestniczące na małe grupy, rozdaj papier i flamastry, ewentualnie: nożyczki, kolorowe gazety, klej, i poproś, by wymyśliły, stworzyły (opisały, wykleiły, narysowały) kampanię, która ma na celu walkę z dyskryminacją ze względu na – wybierz i zaproponuj: 1) płeć, 2) kolor skóry 3) pochodzenie etniczne lub narodowe (dyskryminacja osób z innych krajów), 4) niepełnosprawność, 5) płeć, 6) orientację seksualną, 7) status materialny (ubóstwo). Omówcie na forum wszystkie powstałe pomysły. Może któryś z nich jesteście w stanie zrealizować w waszej szkole?

Sugestie dla nauczyciela:

- Jeśli rozdasz grupom materiały do stworzenia kolaży, licz się z tym, że praca zajmie im więcej czasu, za to jej efekty będą bardziej interesujące. Można je np. powiesić w klasie.
- Wybierz i pokaż różne kampanie, które miały miejsce w Polsce i ich celem było uświadamianie problematyki dyskryminacji lub przeciwdziałanie jej. Przykłady znajdziesz w tej publikacji, w części 1.3. Materiały i narzędzia edukacyjne – dla tych, którzy lubią oglądać.

Informacje dodatkowe dla nauczyciela:

- Scenariusz należy realizować bez przerwy. Zajmie to 90–120 minut. Nie należy go dzielić. Sytuacja, która została zaaranżowana, była bowiem manipulacją, więc mogą pojawić się różne silne emocje, poczucie wykorzystania, nadużycia zaufania. Nie należy zostawiać z nimi grupy i wyjść z pozytywnym, twórczym, doświadczeniem z całego zadania.
- Czasami osoby uczestniczące nie chcą zrezygnować z systemu, który został stworzony, szczególnie jeśli są w grupie większościowej, uprzywilejowanej. Mogą wyrażać zdenerwowanie, złość. Co ciekawe, grupie mniejszościowej też może nie być łatwo uwierzyć w tak proste rozwiązanie, jak to, że cała historyjka została zmyślona.

(Częściowo oparte na ćwiczeniu „Maszyna dyskryminacji” z: *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005, s. 95–98. Źródło: <http://bit.ly/2ogLzur>.)

Materiał 2: Doświadczenie dyskryminacji

1. Obejrzyj z młodzieżą film, posłuchajcie piosenki, przeczytajcie książkę, której tematem przewodnim jest dyskryminacja. Możesz wybrać coś z propozycji z tej publikacji lub poszukać innych. Możesz też wybrać aktualny artykuły z prasy, który dotyczy tematu dyskryminacji i, najlepiej, środowiska szkolnego lub młodzieży. W wypadku form dłuższych, zarezerwujcie wspólny czas po lekcjach lub zadaj to jako pracę domową – przygotowanie do zajęć. Teledysk lub artykuł możecie obejrzeć/przeczytać podczas zajęć.

Sugestia dla nauczyciela: Jeśli będziesz korzystać z dłuższych materiałów edukacyjnych, zarezerwuj więcej czasu na ich omówienie. Oczywiście, możesz też wybrać fragment filmu, powieści czy reportażu do omówienia.

- Na potrzeby tego ćwiczenia założymy, że oglądacie wspólnie teledysk do piosenki *Same Love*, Macklemore’a & Ryana Lewisa.
- Słowa piosenki wydrukuj i rozdaj. Krótko omówcie jej tekst oraz teledysk. Zapytaj uczniów:
 - Co myślą o tej piosence i teledysku?
 - O czym mówi tekst?
 - Co pokazuje teledysk?
 - Czy coś szczególnie ich poruszyło?
- Podziel osoby uczestniczące na mniejsze grupy i poproś o zastanowienie się, czy same kiedykolwiek doświadczyły nierównego/gorszego traktowania (dyskryminacji) z jakiegoś powodu? A może znają przypadki dyskryminacji z mediów lub opowieści?
- Poproś, by w małych grupach uczniowie opowiedzieli sobie te sytuacje. Następnie spośród opowiedzianych historii powinni wybrać jedną, która jest dla nich najbardziej poruszająca lub ważna. Na tej podstawie mają za zadanie przygotować scenkę, która powinna zawierać przynajmniej jedną propozycję rozwiązania sytuacji dyskryminacji. Zaznacz, że każda osoba z grupy powinna wziąć udział w scenie.
- Poproś o zaprezentowanie scenek na forum grupy.

Informacja dla nauczyciela: Odgrywanie scenek jest bardzo angażujące, może być trudnym doświadczeniem, szczególnie dla osób, które będą odgrywać role ofiar i sprawców. Zwracaj uwagę na ich zachowanie po odegraniu scenki. Być może trzeba będzie jakoś pomóc osobom wyjść z ról, „odczarować” je. Na przykład po wszystkich scenkach, stajecie, bierzecie głęboki oddech, podskakujecie, a jak spadacie na ziemię, zrzucacie z siebie ciężar scenek, które przedstawiliście.

2. Po każdej z prezentacji omówcie ją wspólnie. Zapytaj:

- Dlaczego wybraliście taką sytuację?
- Jak podzieliliście się rolami?
- Jakie mieliście odczucia, jak odgrywaliście tę scenkę? (zwróć uwagę na role: ofiary,

sprawcy, ewentualnego świadka/świadków).

- Czy trudno było wymyślić i zaproponować rozwiązanie?
- Czy przedstawiona scenka rzeczywiście ukazywała przykład dyskryminacji? Dlaczego tak/nie. Jeśli grupa nie wie, wytłumacz.

3. Podsumuj wszystkie przedstawione scenki w kontekście definicji dyskryminacji. Definicję najlepiej mieć zapisaną na tablicy/w prezentacji.

- Zapytaj, jakie formy może przybierać dyskryminacja? Ze względu na co, jakie cechy, ludzie są dyskryminowani? Podyskutujcie.
- Podsumuj/opowiedz o formach i rodzajach dyskryminacji, posiłkując się wiedzą i przykładami zawartymi w części 1.1. Materiał bazowy.

4. Następnie zapytaj:

- Jak często stykacie się/słyszycie o sytuacjach, w których mogło dojść do dyskryminacji?
- Co sądzicie na temat rozwiązań przedstawionych w poszczególnych scenkach? Czy były one możliwe, realistyczne? Podyskutujcie o nich. Może spróbujcie je wspólnie doprecyzować, urealnić.
- (Koniecznie zapisz rozwiązania.)
- Co zrobić, by do takich sytuacji nie dochodziło? Co jeszcze, szczególnie, każdy z nas indywidualnie może zrobić? Możesz tu zaproponować „giełdę pomysłów” – rozdać po jednej małej karteczce samoprzylepnej każdej osobie i poprosić o napisanie swojego pomysłu. Poproś, by każda osoba pracowała samodzielnie i nie podpisywała swojej kartki. Kto skończy, niech przyklei karteczkę we wskazanym przez siebie miejscu. Wykaż się cierpliwością.
- Kiedy wszystkie karteczki będą wisieć, odczytaj zaproponowane możliwości działania i pogrupuj je, bo z pewnością rozwiązania będą się powtarzać.

5. Podsumuj zajęcia. W trakcie podsumowania:

- Podkreśl, jak duży potencjał jest w zaproponowanych możliwościach działania.
- Docień wszystkie propozycje. Jeśli trzeba skoryguj (niektóre mogą być nierealne dla młodzieży, mogą to być rozwiązania prawne lub systemowe; jeśli takie będą, dopytaj, jak ich zdaniem młodzież może wpływać na zmianę prawa lub praktyki stosowania prawa).
- Zwróć uwagę na bezpieczeństwo osoby, która może być świadkiem sytuacji dyskryminacji i chce zareagować.

Materiał 3: Dyskryminacja – reagujemy

1. Przygotuj opis sytuacji, w których doszło do dyskryminacji w szkole. Możesz skorzystać z sytuacji opisanych w mediach elektronicznych, gazetach lub wymyślić taką sytuację. Przykład fikcyjnej sytuacji: Grupa uczniów – chłopaków (lub dziewczyn, dostosuj sytuację do potrzeb swoich lub grupy) – za każdym razem, gdy A chce iść do toalety, blokują mu wejście i nie chcą go wpuścić. Śmieją się i mówią, że (znów, dostosuj do swoich potrzeb i tematu, który chcesz poruszyć): „gejów nie wpuszczamy”, „kibel tylko dla Polaków” (chłopiec ma obco brzmiące nazwisko/kruczoczarne włosy, brązowe oczy, jest opalony/cudzoziemcem/Afrykańczykiem), „za bardzo śmierdzisz, nie wjedziesz” (powszechnie wiadomo, że chłopiec pochodzi z ubogiej rodziny).

- Podziel osoby uczestniczące na trzy grupy i rozdaj im przygotowany opis sytuacji.
- Każdej grupie daj także kartkę z poleceniem:
 - Grupa 1) Jesteście świadkami tej sytuacji. Zastanówcie się, jak można nazwać zachowania grupy wobec tych osób. Chcecie zgłosić to nauczycielowi lub dyrekcji szkoły. Zastanówcie się, co powiecie. Przygotujcie scenkę, w której wszyscy weźmiecie udział.
 - Grupa 2) Jesteście świadkami tej sytuacji. Zastanówcie się, jak można nazwać zachowania grupy wobec tych osób. Reagujecie bezpośrednio, rozmawiacie z tymi, którzy blokują wejście do toalety. Zastanówcie się, co im powiecie. Przygotujcie scenkę, w której wezmą udział wszyscy.
 - Grupa 3) Jesteście świadkami tej sytuacji. Zastanówcie się, jak można nazwać zachowania grupy wobec tych osób. Chcecie zareagować i wesprzeć osobę, która nie została wpuszczona do toalety. Zbieracie się, by ustalić, co robić. Zastanówcie się, co zrobicie, powiecie. Przygotujcie scenkę, w której wezmą udział wszyscy.
- Poproś o zaprezentowanie scenek na forum grupy.

2. Po każdej z prezentacji, omówcie ją wspólnie. Zapytaj:

- Jak się czujecie teraz, po odegraniu waszej scenki?
- Co było trudne? Nad czym się najdłużej zastanawialiście?
- Czy trudno było wymyślić, co powiecie? Dlaczego tak/nie?
- Czy łatwo jest zareagować w sytuacji dyskryminacji? Dlaczego tak/nie?
- Jak podzieliliście/podzieliliście się rolami?

3. Podsumuj wszystkie przedstawione scenki w kontekście definicji dyskryminacji.

Definicja powinna być zapisana na tablicy/w prezentacji.

- Zapytaj, dlaczego ludzie są dyskryminowani? Kto dyskryminuje i dlaczego? Podyskujcie.
- Opowiedz o formach i rodzajach dyskryminacji, posiłkując się wiedzą i przykładami zawartymi w części 1.1. Materiał bazowy.

4. Następnie opowiedz grupie, co to są kodeksy postępowania, które zawierają deklaracje, klauzule równościowe lub zakazy dyskryminacji.

- Zainicjuj dyskusję metodą burzy mózgów na temat osób tworzących społeczność szkolną. Będą to: uczniowie, dyrektor, wychowawcy, nauczyciele, personel administracyjny, osoby sprząające, pracujące w bibliotece czy kierowcy autobusów szkolnych.
- Poproś uczestników o pracę w grupach, w których były przygotowywane scenki, i przedyskutowanie obowiązków ciążących na różnych osobach ze społeczności szkolnej, jeśli zaistnieje przypadek dyskryminacji. Zaproponuj wybór osoby/osób spośród wskazanych wcześniej. Rozdaj statut lub regulamin szkoły. Zadaniem grupy jest sprawdzenie, czy jakieś wskazówki/wytyczne są zawarte w statucie szkoły. Jeśli są, czy coś trzeba zmienić, uzupełnić? Jak nie ma, muszą wypracować sposób postępowania danej osoby w sytuacji dyskryminacji. Co dana osoba ma po kolei robić?
- Przedstawiciele grup prezentują na forum swoje propozycje.
- Podsumuj każde wystąpienie i wspólnie dopracujcie propozycję, jeśli trzeba. Dopilnuj, by grupa zanotowała wszystkie zmiany, propozycje zapisów w statucie, które zaakceptujecie wspólnie.
- Po wszystkich prezentacjach porozmawiajcie, jak wasze pomysły wprowadzić w życie szkoły. Opracujcie plan krok po kroku. Zrealizujcie go! To da młodzieży poczucie sprawczości, a także będzie realną zmianą dla szkoły.

Sugestie dla nauczyciela: Jeśli wdrożenie waszych zasad postępowania nie jest możliwe w szkole, zacznijcie od swojej klasy. Powieście je w widocznym miejscu i dbajcie o ich przestrzeganie.

Materiał 4: Dyskryminacja – działamy!

1. Zaprezentuj wybraną (nie musi być jedna) kampanię społeczną, która miała służyć uświadamianiu problemu dyskryminacji lub jej przeciwdziałaniu.

2. Omawiając je, zapytaj:

- Co myślicie o danej kampanii?
- Po co została waszym zdaniem stworzona?
- Co pokazuje?
- Czy coś szczególnie was poruszyło? Na co zwróciliście uwagę?
- Co to jest dyskryminacja? Kto doświadcza dyskryminacji? Dlaczego?

3. Przedstaw definicję dyskryminacji (zapisz na tablicy, wyświetl na ekranie) i różne formy działania mające przeciwdziałać dyskryminacji. Opowiedz na przykład o kodeksach postępowania, akcjach afirmacyjnych. Informacje są w punkcie 1.1. Materiał bazowy.

4. Zróbcie poniższe zadanie:

- Podziel osoby uczestniczące na małe grupy, rozdaj papier i flamastry, nożyczki, kolorowe gazety, klej, i poproś, by wymyśliły, stworzyły (opisały, wykleiły, narysowały) kampanię, która ma na celu walkę z dyskryminacją ze względu na – wybierz i zaproponuj: 1) płeć, 2) kolor skóry 3) pochodzenie etniczne lub narodowe (dyskryminacja osób z innych krajów), 4) niepełnosprawność, 5) płeć, 6) orientację seksualną, 7) status materialny (ubóstwo).
- Omówcie na forum wszystkie powstałe pomysły. Może któryś z nich jesteście w stanie zrealizować w waszej szkole? Zastanówcie się i ewentualnie przygotujcie plan działania krok po kroku.

3.4. Przydatne strony internetowe

Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego – <http://ptpa.org.pl>

Rzecznik Praw Obywatelskich – <https://rpo.gov.pl/pl/content/czym-jest-dyskryminacja>

Rzecznik Praw Dziecka – <https://brpd.gov.pl>

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej – <http://tea.org.pl>

Teksty piosenek z tłumaczeniami na język polski – <http://tekstowo.pl>

3.5. Literatura uzupełniająca

- Bogatko K., Drabarz A., Śmiszek K., *Przeciw dyskryminacji – poradnik prawny*, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Warszawa 2013, <http://bit.ly/2EAx0bq>.
- Chustecka M., Kielak E., Rawłuszko M., *Edukacja Antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek!*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016, <http://bit.ly/2o5HAKm>.
- *Second European Union Minorities and Discrimination Survey – Technical report*, Fundamental Rights Agency, December 2017, <http://bit.ly/2EytPVr>.
- *Świadomość prawna w kontekście równego traktowania 2016. Raport dla Biura Rzecznika Praw Obywatelskich*, Kantar Public, Warszawa 2017, <http://bit.ly/2GmGffb>.

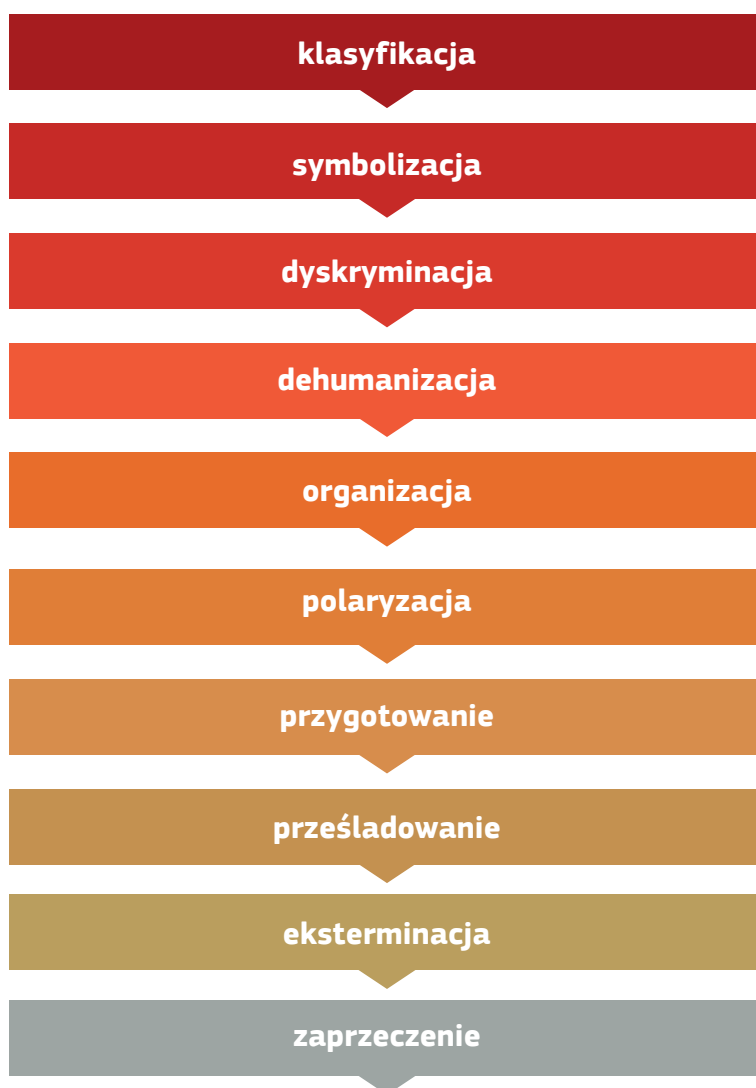
Poważne i masowe naruszenia praw człowieka



1.1. Materiał bazowy

Poważne i masowe naruszenia praw człowieka są jedną z najdonioślejszych konsekwencji uprzedzeń i dyskryminacji. Instytucjonalizacja dyskryminacji (np. przez prawo i zwyczaje) może prowadzić do czystek etnicznych, zbrodni przeciwko ludzkości, ludobójstwa oraz innych mniej bądź bardziej zorganizowanych form przemocy (np. pogromów).

Dyskryminacja jest, według koncepcji Gregory'ego Stanton, jednym ze stadiów ludobójstwa⁴². Zapobieganie ludobójstwu oraz innym poważnym i masowym naruszeniom praw człowieka wiąże się więc nieuchronnie z edukacją antydyskryminacyjną.



Ryc. 27. Etapy ludobójstwa według Stanton.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Stanton, *The 8 stages of genocide*, [w:] *The Genocide Studies Reader*, S. Totten, P.R. Bartrop (eds.), Routledge, 2009, s. 127–132.

⁴² G. Stanton, *The 8 stages of genocide*, [w:] *The Genocide Studies Reader*, S. Totten, P.R. Bartrop (eds.), Routledge, 2009, s. 127–132.

Pierwsze dwa etapy (wyodrębnianie grup w świadomości jednostek i uświadamianie ich odmienności) nie muszą nieść negatywnych konsekwencji dla stanu ochrony praw człowieka (związane są z ekonomizacją postrzegania stosunków społecznych). Konsekwencją dyskryminacji jest postępująca dehumanizacja (pozbawianie dyskryminowanej grupy godności przez jej „odczłowieczanie”, przypisywanie cech zwierząt, zwłaszcza insektów i gryzoni). Kolejne etapy (postępująca separacja i przeciwstawianie grup jako obcych sobie, skutkujące tworzeniem instytucji mających na celu rzekomą ochronę grupy dominującej) budują atmosferę i podstawę do prześladowania i eksterminacji (kulturowego i fizycznego wyniszczenia grupy). Dopełnieniem wyniszczenia grupy jest zaprzeczenie ludobójstwa służące zdjęciu odpowiedzialności z dokonanego naruszenia oraz „wymazaniu” dyskryminowanej i eksterminowanej grupy z historii grupy dominującej.

Do najpoważniejszych naruszeń praw człowieka należy zaliczyć przede wszystkim:

- zbrodnie przeciwko ludzkości,
- zbrodnie ludobójstwa,
- zbrodnie wojenne,
- czystki etniczne.

O ile trzy pierwsze kategorie mają charakter formalnoprawny, o tyle ostatnia z nich funkcjonuje raczej w dyskursie akademickim i publicystycznym.

Zbrodnie przeciwko ludzkości zazwyczaj definiowane są jako czyny będące elementem systematycznego lub rozległego ataku na ludność cywilną. W definicji zawiera się aspekt ilościowy (dotyczący liczby ofiar, ewentualnie obszaru, na którym dokonywane są naruszenia) oraz aspekt jakościowy (dotyczący sposobu dokonywania naruszeń, podkreślający ich zorganizowany i schematyczny charakter). Atak na ludność cywilną może nastąpić zarówno w czasie pokoju, jak i podczas konfliktu zbrojnego. Zazwyczaj jest skierowany przeciwko określonej grupie społecznej (narodowej, etnicznej, rasowej, religijnej, światopoglądowej itd.).

Według Karty Międzynarodowego Trybunału Wojskowego zbrodniami przeciwko ludzkości są „morderstwa, wyćpienie, obracanie ludzi w niewolników, deportacja i inne czyny nieludzkie, których dopuszczono się przeciwko jakiegokolwiek ludności cywilnej, przed wojną lub podczas niej, albo prześladowania ze względów politycznych, rasowych lub religijnych”⁴³.

Przy spełnieniu warunku systematyczności bądź rozległości zbrodnią przeciwko ludzkości mogą być m.in.:

- zabójstwa członków grupy,
- deportacje,
- prześladowania,
- zgwałcenia,
- uwięzienia,

⁴³ Porozumienie międzynarodowe w przedmiocie ścigania i karania głównych przestępców wojennych Osi Europejskiej, Karta Międzynarodowego Trybunału Wojskowego, Londyn, 8 sierpnia 1945 r. DzU 1947, nr 63, poz. 367.

- wymuszone zaginięcia osób,
- apartheid,
- tortury⁴⁴.

Przykłady zbrodni przeciwko ludzkości	pola śmierci w Kambodży (1973-1975)
	zbrodnie III Rzeszy w okupowanych państwach Europy w trakcie II wojny światowej
	masowe morderstwa w trakcie wojny na Bałkanach (1991-1995)
	masowe zgwałcenia kobiet Tutsi w Rwandzie (1994)

Ludobójstwem określa się wszelkie czyny dokonane w zamiarze zniszczenia w całości lub części grup narodowych, etnicznych, rasowych lub religijnych. W Konwencji o zapobieganiu i karaniu zbrodni ludobójstwa z 1948 roku zalicza się do niego:

- zabójstwo członków grupy,
- powodowanie poważnego uszkodzenia ciała lub rozstroju zdrowia psychicznego członków grupy,
- rozmyślne stworzenie dla członków grupy warunków życia, obliczonych na spowodowanie ich całkowitego lub częściowego zniszczenia fizycznego,
- stosowanie środków, które mają na celu wstrzymanie urodzin w obrębie grupy,
- przymusowe przekazywanie dzieci członków grupy do innej grupy.



Ryc. 28. Zwłoki zamordowanych Polaków podczas napadu Ukraińskiej Powstańczej Armii (UPA) na kolonię 26 marca 1943 r.

Źródło: <https://bit.ly/2GkleT9>

Penalizowane jest nie tylko popełnienie wymienionych czynów w intencji wskazanej w definicji, ale także zmowa w celu popełnienia ludobójstwa, bezpośrednie i publiczne podżeganie do popełnienia ludobójstwa, usiłowanie popełnienia ludobójstwa i współudział w ludobójstwie.

Ludobójstwem nie jest wyniszczenie grupy wyodrębnianej na podstawie innych kryteriów (np. społecznych, ekonomicznych czy politycznych).



Ryc. 29. Rafał Lemkin
(ur. 1900, zm. 1959).

Źródło: <https://bit.ly/2HhQcwt>

Jednym z projektodawców konwencji z 1948 roku był Rafał Lemkin, polski i amerykański prawnik, który jako pierwszy użył terminu ludobójstwo w opublikowanej w 1944 roku w Stanach Zjednoczonych książce (*Rządy państw Osi w okupowanej Europie*). Lemkinowi, po kampanii wrześniowej (w której uczestniczył) udało się przedostać się do Szwecji, a następnie do Stanów Zjednoczonych. Po zakończeniu wojny był jednym z głównych promotorów konwencji zakazującej ludobójstwa. Lemkin podkreślał, że ludobójstwem jest nie tyle (i nie tylko) fizyczne unicestwienie członków danych społeczności, ale także zaplanowanie różnora-

⁴⁴ Rzymski Statut Międzynarodowego Trybunału Karnego z 17 lipca 1998. DzU 2003, nr 78, poz. 708.

kich działań zmierzających do zniszczenia podstaw egzystencji danej grupy etnicznej, narodowej, wyznaniowej lub rasowej.

Przykłady ludobójstwa	eksterminacja Tutsi w Rwandzie (1994)
	masakra w Srebrenicy (1995)
	programy germanizacji dzieci polskich z czasów II wojny światowej
	ludobójstwo Ormian (1915-1918)
	Holokaust
	zbrodnia wołyńska (1943)

Czystki etniczne są równoznaczne z działaniami podejmowanymi w celu osiągnięcia etnicznej (narodowej, wyznaniowej itd.) homogeniczności na danym terytorium. Czystki etniczne realizowane są przede wszystkim przez wypędzenia, wysiedlenia, niszczenie i zabór mienia oraz zabójstwa. Czystek etnicznych dokonują zazwyczaj ugrupowania zbrojne (armie, milicje, bojówki), nierzadko w imieniu lub za milczącą zgodą struktur państwowych lub propaństwowych. Termin został spopularyzowany na początku lat 90. XX wieku i był używany do opisu ataków przeciw ludności cywilnej w czasie wojny w byłej Jugosławii (1991–1995). Czystki etniczne zawierają się w zbrodniach przeciwko ludzkości i mogą (ale nie muszą) być również zbrodniami wojennymi lub zbrodnią ludobójstwa.

Przykłady czystek etnicznych	masowe przesiedlenia ludności w ZSRR (np. Tatarów Krymskich, Kałmuków, Ingusów)
	wypędzenia ludności tureckiej z Bułgarii w latach 80. XX wieku
	akcja „Wisła” (1947)
	operacje armii Mjanmy przeciwko grupom etnicznym Rohingya (od 2012) i Karenów (od lat 50. XX wieku)

Zbrodniami wojennymi określa się pogwałcenia praw i zwyczajów wojennych, uznanych przez prawo międzynarodowe zwyczajowe i traktatowe (głównie konwencje haskie z 1907 roku wraz z tzw. regulaminem haskim oraz konwencje genewskie o ochronie ofiar wojny z 1949 roku wraz z protokołami dodatkowymi z 1977 roku). Do zbrodni wojennych zaliczono w 1945 roku na podstawie statutu Międzynarodowego Trybunału Wojskowego m.in.:

- zabójstwa ludności cywilnej,
- deportacje (w tym na roboty przymusowe),
- bezmyślne burzenie miast, wsi i innych osiedli⁴⁵,
- niszczenie i przywłaszczanie mienia,
- mordowanie i złe traktowanie jeńców,

⁴⁵ Niefortunne określenie „bezmyślne burzenie” przyjęte w polskim tłumaczeniu statutu Międzynarodowego Trybunału Wojskowego (w Dzienniku Ustaw) jako odpowiednik angielskiego *wanton destruction* oznacza w tym kontekście działanie nieuzasadnione koniecznością wojkową.

- czynienie ludności cywilnej celem ataku militarnego,
- podejmowanie ataku bez rozróżnienia, a dotyczącego ludność cywilną.

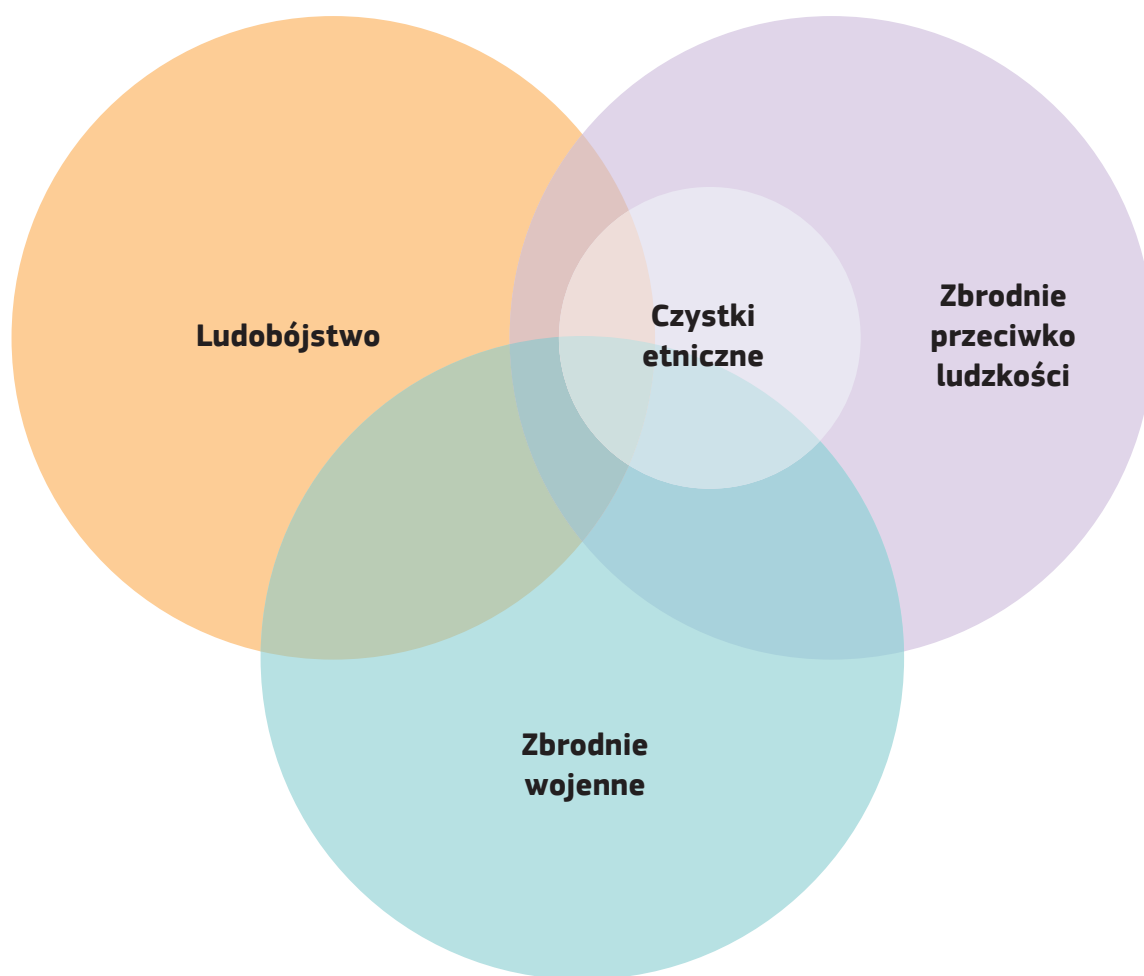
Współcześnie najpełniejszy katalog zbrodni wojennych zawiera artykuł 8 statutu Międzynarodowego Trybunału Karnego (MTK). Zakaz zbrodni wojennych, jak zakaz ludobójstwa i zbrodni przeciw ludzkości, należy do norm *ius cogens* (czyli takich, których należy bezwzględnie przestrzegać i nie można usunąć, chyba że inną normą *ius cogens*) i zobowiązań prawnomiedzynarodowych typu *erga omnes* (co oznacza, że są ustanowione dla ochrony ważnego interesu wspólnego, a możliwością ich dochodzenia dysponują wszystkie państwa, jako że mogą się uważać za posiadające interes prawny do ich ochrony).

Przywoływane wcześniej przykłady naruszeń mogą zostać zakwalifikowane jako różne typy zbrodni. Innymi słowy, masowe mordy na Tutsi w 1994 roku odpowiednie trybunały mogą uznać nie tylko za ludobójstwo, ale także za zbrodnie przeciwko ludzkości, a przemoc seksualną w trakcie wojny w Bośni i Hercegowinie nie tylko jako zbrodnię wojenną, ale także za zbrodnię przeciwko ludzkości. Z kolei wysiedlenia danej grupy etnicznej połączone z niszczeniem mienia w trakcie wojny są nie tylko zbrodnią wojenną, ale mogą być także czystką etniczną i zbrodnią przeciwko ludzkości.

	Ludobójstwo	Zbrodnia przeciwko ludzkości	Zbrodnia wojenna	Czystki etniczne
Główny element definicyjny	Czyny w intencji wyniszczenia grupy	Masowość / systematyczność ataku	Naruszenie praw i zwyczajów wojny	Homogeniczność danego terytorium jako cel ataku
Zbrodnia w sensie formalnoprawnym	Tak	Tak	Tak	Nie
Przedmiot ataku	Grupa etniczna, narodowa, rasowa, wyznaniowa	Ludność cywilna (dowolna grupa społeczna)	Ludność cywilna lub członkowie sił zbrojnych	Grupa etniczna, narodowa, wyznaniowa, rasowa,
Masowość zbrodni jako element ataku	Niewymagany	Wymagany	Niewymagany	Wymagany
Moment popełnienia zbrodni	Nieistotne (czas pokoju lub konfliktu zbrojnego)	Nieistotne (czas pokoju lub konfliktu zbrojnego)	Tylko podczas konfliktu zbrojnego	Nieistotne (w praktyce podczas konfliktu zbrojnego)

Ryc. 30. Ludobójstwo, zbrodnie przeciwko ludzkości, zbrodnie wojenne, czystki etniczne: główne cechy.

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 31. Ludobójstwo, zbrodnie przeciwko ludzkości, zbrodnie wojenne, czystki etniczne: główne zależności.
Źródło: opracowanie własne.

4.2. Uwagi i sugestie dotyczące materiału bazowego

Nauczyciel po zapoznaniu się z materiałem bazowym i w trakcie prowadzenia lekcji lub warsztatu powinien zwrócić uwagę na następujące kwestie:

1. **Ludobójstwo jest kategorią nadużywaną w dyskursie publicystycznym, potocznym i politycznym.** W praktyce występuje stosunkowo rzadko na tle pozostałych naruszeń. Tendencja do postrzegania ludobójstwa jako często występującego naruszenia wynika z:

a) postrzegania jako wyjątkowej martyrologii własnej grupy narodowej (etnicznej, wyznaniowej itd.) oraz

b) traktowania ludobójstwa jako masowych zabójstw, co jest niezgodne z intencjami Lemkina i twórcami Konwencji o zapobieganiu i karaniu zbrodni ludobójstwa.

Problem jest widoczny m.in. przy analizowaniu zbrodni katyńskiej jako określonego typu zbrodni lub tzw. pól śmierci Czerwonych Khmerów (radykałnego ugrupowania rządzącego Kambodżą w latach 1975–1979).

2. **Zaliczanie określonych zbrodni do ludobójstwa czy czystek etnicznych jest kontrowersyjne ze względu na politykę historyczną państw, edukację nastawioną na uprzywilejowanie (czasem bezkrytyczne) własnej grupy, postawy nacjonalistyczne, braki edukacyjne jako takie.** Na przykład Wielki Głód (Hołodomor) z lat 1932–1933 jest traktowany w Ukrainie jako ludobójstwo (a czwarta sobota listopada jest świętem państwowym związanym z upamiętnieniem ofiar Hołodomoru), mimo że nie ma jednoznacznych dowodów na antyukraiński charakter zbrodni (tak np. Robert Kuśnierz, *Ukraina w latach kolektywizacji i Wielkiego Głodu (1929–1933)*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005). Podobny dylemat miał polski parlament przy kwalifikacji zbrodni katyńskiej („ohydna zbrodnia wojenna” czy „ludobójstwo”; w uchwale sejmowej z września 2009 roku Sejm uznał ją kompromisowo za „zbrodnię wojenną o znamionach ludobójstwa”).

3. **O ile kluczową cechą ludobójstwa jest intencja wyniszczenia grupy** (której *nota bene* trudno dowieść), **o tyle masowość zbrodni jest cechą konstytuującą zbrodnie przeciwko ludzkości.** Obie cechy w przypadku zbrodni mogą na siebie zachodzić, co oznacza, że dane naruszenie może mieć charakter zarówno ludobójstwa, jak i zbrodni przeciwko ludzkości (np. tzw. zbrodnia wołyńska spełnia warunki definicyjne obu zbrodni).

4. **Zbrodnie międzynarodowe występują powszechnie i trudno w Europie znaleźć narody (grupy etniczne, narodowościowe), których organizacje nie dokonywały poważnych i masowych naruszeń praw człowieka.** Omawiane zbrodnie są udziałem nie tylko Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR) i III Rzeszy, ale także z łatwością można je odnaleźć w historii narodów litewskiego, ukraińskiego, łotewskiego, węgierskiego, bułgarskiego, francuskiego, angielskiego, holenderskiego itd. Wskazywanie na zbrodnie dotyczące Polski i polskich organizacji polityczno-militarnych bądź ludności polskiej są przejawem uczciwości (a nie oczerniania narodu polskiego) i stąd są koniecznym elementem pojednania z innymi narodami (na zasadzie wzajemności). Powszechna edukacja praw człowieka zmniejsza ryzyko wystąpienia poważnych zbrodni (lub ich zakres i bezkarność sprawców).

5. **Czystki etniczne nie są kategorią formalnoprawną.** Aby sprawcom czystek etnicznych postawić zarzuty karne przed trybunałem, naruszenia należy zakwalifikować jako zbrod-

nie przeciwko ludzkości, zbrodnię ludobójstwa lub zbrodnie wojenne. Na przykład sprawcom czystek etnicznych w byłej Jugosławii najczęściej zarzucano popełnienie zbrodni przeciwko ludzkości. Część państw autokratycznych lub totalitarnych przyjmuje prawo zezwalające na dokonywanie czystek etnicznych, a tym samym innych zbrodni (np. ZSRR, ale także Polska w kontekście akcji „Wisła”).

6. **Zbrodnie wojenne nie muszą mieć charakteru masowego.** Zniszczenie domostwa przez oddziały zbrojne nie jest „efektem ubocznym” konfliktu, ale właśnie zbrodnią wojenną.

7. **Holokaust** (pisane wielką literą) **jest terminem zarezerwowanym dla zbrodni popełnionej na ludności żydowskiej.** Jest równoznaczny z podobnymi „Zagładą” albo „Shoah”. Holokaust wywodzi się z greckiego pojęcia oznaczającego „ofiara całopalną”, „całopalenie”, co jest bezpośrednio związane ze śmiercią w komorze gazowej oraz spalaniem ciał w piecu krematoryjnym w obozie koncentracyjnym. Holokaust nie jest synonimem ludobójstwa jako takiego, nie można więc mówić o Holokauście Polaków czy innej grupy narodowej lub wyznaniowej. Błąd można często napotkać w literaturze publicystycznej oraz internecie, wiąże się niekiedy z intencją relatywizacji zbrodni na Żydach lub uwypukleniem martyrologii własnego narodu (grupy etnicznej itd.).

8. **Artykuł 8 statutu MTK zawiera bardzo szczegółowy katalog zbrodni wojennych.** Nauczyciel powinien zapoznać się z nim oraz z katalogiem czynów stanowiących podstawę dla ludobójstwa (art. II Konwencji o zapobieganiu i karaniu zbrodni ludobójstwa) i zbrodni przeciwko ludzkości (art. 7 statutu MTK).

9. **Dehumanizacja w etapach ludobójstwa nie oznacza jedynie animalizacji danej grupy.** W praktyce stosunków międzygrupowych sięga się równie często do przedstawiania przeciwnej grupy jako niegodnej szacunku, zatracającej człowieczeństwo, stąd określanie grupy jako „hołoty”, „hordy”, „dziczy”, „patologii” itd.).

10. **W sensie formalnoprawnym zbrodni wołyńskiej, Holokaustu czy rzezi Ormian (1915–1918) nie można nazywać ludobójstwem i sugerować, że ich sprawcy powinni ponieść karę za ludobójstwo jako zbrodnię prawa międzynarodowego.** Jest to konsekwencja zasady „prawo nie działa wstecz”, a wskazane zbrodnie nastąpiły przed przyjęciem konwencji dotyczącej ludobójstwa (1948 rok). W sensie akademickim i faktycznym (jako że spełniają warunki konwencji) wymienione zbrodnie mogą być uznane za ludobójstwo.

4.3. Materiały i narzędzia edukacyjne

Kultura masowa, ze względu na jej dostępność i popularność, jest użytecznym instrumentem przekazywania wiedzy oraz uwrażliwienia na problematykę poważnych i masowych naruszeń praw człowieka. Ze względu na atrakcyjność formy dla uczniów i specyfikę przekazu (zazwyczaj zapośredniczonego przez internet) wykorzystywanie dzieł kultury masowej wydaje się pożądane i wskazane.

Wykorzystywanie w edukacji praw człowieka atrakcyjnych z perspektywy młodzieży dzieł kultury masowej daje możliwość nauki przez rozrywkę (konsumowanie dzieła) i doświadczenie (poznawanie dzieła). Rolą nauczyciela jest danie uczniom szansy na świadomy kontakt z dziełem kultury masowej, co oznacza nie tyle poznanie treści, ile kontekstu powstania dzieła, intencji autora (często idola kultury masowej), znaczeń i symboli przemycanych przez twórców kultury masowej.

Szczególną rolę edukacyjną odgrywają te dzieła kultury masowej, których odbiorcą jest w założeniu twórca młodzież. Pamiętając o znaczeniu, uznanych za istotne, dzieł kultury, w niniejszej propozycji edukacyjnej nacisk zostanie położony na muzykę popularną i komiksy.

Utwory muzyczne

1. Myslowitz **Ściąć wysokie drzewa** – utwór pochodzi z płyty *Happiness is easy* (2006) i zawiera metaforyczny tekst dotyczący postawy człowieka wobec masowych naruszeń praw człowieka i tym samym kondycji człowieczeństwa. Tytuł utworu odnosi się do przypisywanego propagandzie radykalnych Hutu (m.in. CDR, Koalicji na rzecz Republiki) zawołania oznaczającego rozpoczęcie mordów na mniejszościowej grupie Tutsi w Rwandzie. Utwór przybliża perspektywę naruszeń i mordów przez pryzmat „ojca i małego chłopca wtulonego w jego pierś” oraz krytykuje nikłą zdolność do empatii współczesnego obserwatora poważnych i masowych naruszeń.

2. System of a Down **P.L.U.C.K. (Politically Lying, Unholy, Cowardly Killers)** – utwór z płyty *System of a Down* (1998), którego autorem jest amerykański hardrockowo/metalowy zespół założony przez muzyków o ormiańskich korzeniach (m.in. Serj Tankian, Daron Malakian). Autor tekstu porusza tematykę ludobójstwa Ormian w Turcji w latach 1915–1918. Tekst zawiera krótkie pojedyncze zdania, elipsy i równoważniki zdań, ujmuje prostotą, ale i dosadnością stwierdzeń. Podkreśla intencjonalność i polityczność wyniszczenia Ormian, które określa się mianem „planu” i „ludobójstwa”. Szczególnie krytykuje klasę polityczną, która w ówczesnej Turcji uciekała się do podstępu i kłamstw w celu eksterminacji Ormian i do dziś (w wielu państwach, nie tylko w Turcji) zaprzecza publicznie wydarzeniom z tego okresu. Pamięci ofiar ludobójstwa Ormian dotyczy również jeden z utworów *I Was Here* piosenkarki pop Beyoncé.

3. Sabaton **We burn** – utwór z płyty *Attero Dominatus* (2006) znanego szwedzkiego zespołu powermetalowego, często sięgającego w swojej twórczości po motywy wojenne. W wymienionym utworze Sabaton przypomina tragedię Srebrenicy i śmierć ponad siedmiu tysięcy mężczyzn (w tym chłopców) zamordowanych po zdobyciu miasta przez siły zbrojne państwa bośniackich Serbów. Nieskomplikowany, acz wymowny i wyrazisty, tekst przedstawia mechanizm czystki etnicznej i dotyka problemu kary za ludobójstwo (tytuł utworu odnosi się do wysiłków sprawców zbrodni zmierzających do uniknięcia odpowiedzialności za zbrodnię). Tematykę masakry w Srebrenicy porusza również w swojej twórczości no-

wozelandzki raper i hiphopowiec Jusuf działający pod wymownym pseudonimem Genocide. Jego najbardziej znany utwór *Srebrenica (Never Again)* pochodzi z płyty *Psy-Op Mixtape* z 2008 roku.

4. Metallica **One** – utwór z płyty *...And Justice for All* (1988) jednego z najbardziej znanych zespołów współczesnej sceny muzycznej. Jest to jeden z najpopularniejszych utworów antywojennych. Wokalista i autor tekstu James Hetfield przedstawia okrucieństwo i bezsens wojny na przykładzie głównego bohatera filmu *Johnny Got His Gun*. Utwór ukazuje paradoksy uciekania się do użycia siły – Johnny idzie na wojnę, bo wierzy w ideały wolności i demokracji, a gdy sam staje się ofiarą wojny, tracąc niemal całą swoją fizyczność, nikt nie jest w stanie mu pomóc. Ciekawym utworem Metalliki jest również **The Day That Never Comes** z płyty *Death Magnetic* z 2008 roku ukazujący emocje i dylematy amerykańskiego żołnierza, który jest świadkiem ataku na swojego kompana (prawdopodobnie w Afganistanie) i który zwalczając swój strach przed przeciwnikiem (prawdopodobnie talibami) oraz chęć zemsty („God I’ll make them pay”), pomaga na drodze przypadkowo napotkanej afgańskiej rodzinie.

5. Sabaton **The Final Solution** – utwór z płyty *Coat of Arms* (2010). Dotyczy tematyki prześladowań Żydów w III Rzeszy i Europie, którego finałem są „płomienie i pyły Auschwitz” (tytuł jest nawiązaniem do eufemistycznego „ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej”). Sabaton pokusił się o wskazanie przyczyn przemocy względem Żydów (słowa o „narodzie pogrążonym w depresji i rozpacz”, który sięga po „nienawiść i gniew”), beznamietną postawę wobec prześladowań („dawni przyjaciele się przyglądają”) oraz zmierzch wartości („wolność umarła”, „prawda została odrzucona”). Teledysk do przejmującego i melodyjnego jak na standardy utworu heavymetalowego utworu opatrzone fragmentami znanych filmów: *Pianista*, *Chłopiec w pasiastej piżamie*, *Lista Schindlera*, *Ostatni pociąg do Auschwitz*. Wszystkie wspomniane utwory Sabatonu, wraz z przedstawieniem kontekstu oraz tekstem w języku angielskim, można odnaleźć na oficjalnych stronach internetowych zespołu (<https://www.sabaton.net/discography>).

Sabaton wielokrotnie w swojej twórczości odwoływał się do trudnych momentów w historii Polski. W swojej dyskografii ma utwory poświęcone m.in. w postaniu warszawskiemu (**Uprising** z płyty *Coat of Arms* z 2010 roku), bitwie pod Wizną (**40:1** z płyty *The Art Of War* z 2008 roku) oraz Witoldowi Pileckiemu (**Inmate 4859** z płyty *Heroes* z 2014 roku).

Tematyka twórczości Sabatonu bliska jest środowiskom patriotycznej młodzieży, nierzadko zafascynowanej podziemiem niepodległościowym (tzw. Żołnierze Wyklęci). Warto młodym ludziom uświadomić, że jest to zespół muzyczny, który w wojnie widzi przede wszystkim tragedię i cierpienie ludzi. Wojna w perspektywie twórczości Sabatonu nie jest okazją do bohaterstwa i szansy na oddanie życia ojczyźnie – jest chaotycznym pędem ku unicestwieniu, w którym poszczególnym jednostkom nie są obce akty heroizmu (zob. *Uprising* czy *40:1*). W twórczości Sabatonu odnaleźć można tęsknotę za humanizmem i wartościami, które nie umierają wraz z wojną. Zwycięża jednak zinstytucjonalizowane dążenie do zabijania i dehumanizowania (wymowny pod tym względem jest utwór **No Bullets Fly** opowiadający o niemieckim pilocie myśliwca, który eskortował zniszczoną maszynę aliancką, by dotarła bezpiecznie do Anglii; załozce B-17 zabroniono jednak opowiadać o tym wydarzeniu, by uniknąć ocieplania wizerunku żołnierzy niemieckich, a niemiecki pilot Franz Stigler, jeden z asów III Rzeszy, obawiając się reakcji – być może sądu wojskowego i śmierci – nie zraportował sytuacji przełożonym). W trakcie wojny trudno o człowieczeństwo – w twórczości Sabatonu jego przejawy są chwalebny wyjątkiem, a nie normą.

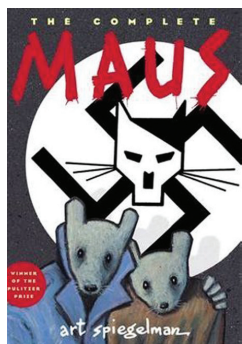
Wszystkie wspomniane utwory muzyczne, nierzadko z polskimi napisami, można odnaleźć w internecie.

Komiksy

Komiks jest wciąż naturalnym sprzymierzeńcem edukatora i nauczyciela. Jego obrazkowa forma jest przyjazna dla dzieci i młodzieży, a przekaz, który niesie, wcale nie musi być ograniczony do infantylnych – banalnych i schematycznych – opowieści. W edukacji o poważnych i masowych naruszeniach praw człowieka warto zwrócić uwagę na dwa komiksy ze względu na treść, przesłanie i kontekst.

Maus to dzieło jednego z najbardziej rozpoznawalnych amerykańskich rysowników – Arta Spiegelmana (wydany po raz drugi w Polsce przez Wydawnictwo Komiksove, Warszawa 2016). Spiegelman, potomek ocalałych z Zagłady, poszukiwał sposobu na przekazanie młodym Amerykanom trudnej historii o losie Żydów w trakcie II wojny światowej. Ze względu na swoją fascynację komiksem naturalne było sięgnięcie po wspomnianą formę wyrazu.

Maus zawiera dużo wątków autobiograficznych. Oprócz losów Żydów w okupowanej Polsce przedstawia także historię swojej rodziny (w tym śmierć Rysia, brata, którego nie zdążył poznać i z którym „nie mógł konkurować”) oraz trudnych relacji ze swoim ojcem, Władysławem, głównym narratorem komiksowej historii. Art Spiegelman wielokrotnie przyznawał, że jego relacje z ojcem i matką, całe młodzieńcze życie przebiegały w cieniu gazowych komór. Młody Spiegelman leczy się w klinice psychiatrycznej, a matka popełnia samobójstwo. Władysława (ojca), cudem ocalałego z Auschwitz, Art nazywa „mordercą”, a w *Mausie* przedstawia go jako złośliwego i skażonego Żyda.



Ryc. 32. Okładki *Maus*.

Źródło: <https://bit.ly/2pPZrvL>.



Ryc. 33. Przykładowe rysunki z komiksu Deogratias. *Opowieść o Rwandzie*, Egmont Polska, Warszawa 2009, rys. Jean-Philippe Stassen, s. 53 i 19.

Bohaterowie komiksu Spiegelmana zostali zobrazowani w postaci zwierząt. Do dziś budzi to nieuzasadnione kontrowersje, bo chociaż Spiegelman sięgał celowo po wizerunki właściwe dla hitlerowskiej propagandy, czynił to w celu obnażenia ich stereotypowych kłamstw. Żydzi są w komiksie przedstawieni jako plaga gryzoni, Polacy jako świnie (co ciekawe, rodzice Arta w *Mausie* zakładają często maski świń), Niemcy jako koty łowiące myszy. W komiksie odnajdujemy dobre i złe świnie, które zresztą w amerykańskiej kulturze masowej mają nienajgorszy wizerunek (zob. *Babe – świnka z klasą*, *Trzy małe świnki*, *Świnka Piggy*) – a należy pamiętać, że Spiegelman tworzy swój komiks ze względu na amerykańskie, a nie polskie audytorium.

Komiks Jean-Phillipe’a Stassena **Deogratias. Opowieść o Rwandzie** (wydanie polskie Egmont, Warszawa 2009) porusza tematykę masowych zbrodni w Rwandzie. Główny bohater Deogratias dokonuje retrospekcji i uświadamia sobie bezmiar zbrodni, których był świadkiem. W trakcie ludobójstwa w Rwandzie był kilkunastoletnim chłopcem, zakonczanym w dziewczynie Tutsi (odzwierciedlając po-

strzeżenie kobiet Tutsi w Rwandzie jako wyjątkowo atrakcyjnych i powabnych, co zresztą skutkowało ich napiętnowaniem w propagandzie radykalnych Hutu oraz w konsekwencji masowymi zgwałceniami – ma to swoje odniesienie w komiksie, na co należy zwrócić uwagę, proponując go dzieciom i młodzieży).

Poważne i masowe naruszenia praw człowieka w Rwandzie były skutkiem szeroko zakrojonej kampanii nienawiści wobec Tutsi, których nazywano powszechnie karaluchami. Deogratiasa, wspominającego czas ludobójstwa, ogarnia żal i wyrzuty sumienia. Pogrążając się w depresji, staje się psem – zaczyna skomleć, jeść z ziemi, chodzić na czworakach i szczekać. Jego wewnętrzna i zewnętrzna przemiana wskazuje na niszczący, dehumanizujący wpływ wojny i uczestnictwa w masowych rzeziach. Poczucie winy i wyraźna niechęć do oprawców skłania Deogratiasa do niecnego czynu, co, jak łatwo się domysleć, nie staje się wybawieniem, a jedynie kontynuacją i kwintesencją upadku. Utwór ten wyraża tęsknotę za człowieczeństwem w czasach pogardy dla ludzkiego życia i ukazuje młodzieńczą miłość uwikłaną w brutalną rywalizację, miłość, w której brak jednak heroizmu, oddania drugiemu człowiekowi.

Omawiany komiks wskazuje również na problem braku systemowego wsparcia dla sprawców poważnych naruszeń praw człowieka. Nie ulega wątpliwości, że to ofiary zasługują na wsparcie i pomoc w pierwszej kolejności, ale zamykanie oczu na problemy osób takich jak Deogratias prowadzi do kolejnych dehumanizacji i zbrodni.

Filmy

Stosunkowo trudnym materiałem do wykorzystania w edukacji o poważnych i masowych naruszeniach są filmy fabularne oraz proza. Wymagają one znacznie większego zaangażowania przez swoją obszerną formę, co może zniechęcać zarówno ucznia, jak i nauczyciela ograniczonego z jednej strony ramami czasowymi, a z drugiej możliwościami koncentracji człowieka czasów youtubowego klipu czy internetowego mema. Mimo to wspomnieć warto o filmach takich, jak: nominowany do Oscara **Hotel Rwanda** w reżyserii Terry'ego George'a, **Wołyń** Wojciecha Smarzowskiego, **Chłopiec w pasiastej piżamie** Marka Hermana, **Lista Schindlera** Stevena Spielberga, **Rezolucja 819** Giacomina Battiaty, **Katyń** Andrzeja Wajdy, **Pianista** Romana Polańskiego czy **Ptaki śpiewają w Kigali** produkcji Krzysztofa Krauzego oraz Joanny Kos-Krauze.

Spośród wymienionych propozycji edukacyjny cel przyświecał Markowi Hermanowi, reżyserowi **Chłopca w pasiastej piżamie** (na podstawie powieści Johna Boyne'a). Jest to opowieść o zakazanej przyjaźni dwóch ośmiolatków (syna niemieckiego oficera i żydowskiego chłopca), których los spleta się w najbardziej możliwie tragiczny i poruszający sposób. Nie jest to dokumentalizowany obraz zagłady Żydów, więc wiele w nim uproszczeń i braków dbałości o szczegóły. Film podkreśla rolę propagandy, która zaburza gotowość młodego pokolenia do akceptacji inności (co z kolei wskazuje na gigantyczną rolę edukacji antydyskryminacyjnej w edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej).

Książki

Przykładem ważnej wybitnie antywojennej prozy jest **Rzeźnia numer 5, czyli kruczta dziecięca, czyli obowiązkowy taniec ze śmiercią** Kurta Vonneguta. Główny bohater powieści Billy Pilgrim, będący świadkiem tragedii ludności cywilnej zbombardowanego w 1945 roku Drezna, przez całe życie boryka się z niszczycielskimi wspomnieniami wojny, które degradują jego umysł, zdrowie psychiczne i życie osobiste. Elementem terapii (zespołu stresu pourazowego – wątek często poruszany w literaturze dotyczącej konsekwencji poważ-

nych i masowych naruszeń, zob. *Deo gratias* czy *One Metaliki*) są zarówno elektrowstrząsy, jak i spotkania z kosmitami (będące efektem albo halucynacji, albo świadomej ucieczki od brutalnej rzeczywistości).

Znany polski autor – Wojciech Tochman jest mistrzem szorstkiego opisu zbrodni i niszczących konsekwencji przemocy. Reportaż ***Jakbyś kamień jadła*** przedstawia los ofiar wojny w Bośni i Hercegowinie. Jest historią układanych przez patomorfologów i antropologów sądowych z całego świata (ze szczególnym uwzględnieniem polskiej antropolożki Ewy Klonowski) szczątków ciał, za którymi kryją się historie żyjących. Książka jest pozbawiona autorskich ocen – zamiast tego relacjonuje nienawiść, która pojawia się nagle, niemal znikąd i sieje zniszczenie, uśmiercając konkretne istnienia. Podobną wymowę ma inny znany reportaż Tochmana ***Dzisiaj narysujemy śmierć*** dotyczący ludobójstwa w Rwandzie.

Pracę antropologa przy ekshumacji masowych grobów przedstawia książka Clei Koff ***Pamięć kości***. Autorka profesjonalnie, ale nie uciekając od emocjonalności, prezentuje doświadczenia młodej badaczki, która w masowych grobach widzi nie tylko śmierć, ale też przestrogę przed nienawiścią prowadzącą nieuchronnie do zniszczenia. Wraz ze specjalistami medycyny sądowej wytrwale dąży do prawdy, czyli przedstawienia ogromu zbrodni oraz zdobycia dowodów, które są niezbędne do osiągnięcia sprawiedliwości rozumianej jako ukaranie winnych i pamięć o ofiarach, która powinna prowadzić do pojednania, a nie otwarcia kolejnego cyklu zabijania.

Inne wybrane materiały dydaktyczne

Istotne znaczenie dla zrozumienia poważnych i masowych naruszeń praw człowieka mogą mieć nie tylko filmy, książki i komiksy, ale też materiały zamieszczane na stronach internetowych, a także gry komputerowe. Mają one przewagę nad innymi formami ze względu na swoją niemetaforyczność, dosłowność i dokumentalizm.

1. **Atak na Halabdzę w 1988 roku** (<http://bit.ly/2CTTodT>, czas trwania 2:14, autor: DocsOnline, uwaga film zawiera sceny drastyczne).

Film przedstawia atak chemiczny na kilkudziesięcioletnie miasto w irackim Kurdystanie w czasie powstania kurdyjskiego przeciwko Irakowi. Ta zbrodnia przeciwko ludzkości miała zasadniczy wpływ na zakończenie powstania, w którym zginęło ok. 100 tysięcy Kurdów. Operacja antykurdyjska wojsk Saddama Husajna nosiła nazwę Al-Anfal. Film może stać się przyczynkiem do dyskusji o tym, kto jest ofiarą naruszeń, na czym polegają naruszenia oraz samego losu Kurdów (można pokusić się o analogie do losu Polaków w okresie zaborów).

2. **Aleppo przed wojną i w trakcie wojny domowej w Syrii** (<http://bit.ly/2GXxc59>, czas trwania 1:31, autor: Euronews. No Comment TV). Wokół losu ludności syryjskiej narodziło wiele nieporozumień, które są efektem z jednej strony braku wiedzy, z drugiej zjawiska uchodźstwa i narastającej w Europie islamofobii. W konsekwencji dochodzi do stygmatyzacji ofiar poważnych i masowych naruszeń praw człowieka (w wojnie syryjskiej zginęło co najmniej 200 tys. osób, rannych zostało co najmniej milion osób, swoje domy opuściło ponad 12 mln osób). Film można wykorzystać w dyskusji, porównując Aleppo do zniszczonej w powstaniu Warszawy. Widoki Aleppo filmowane z dronów można skonfrontować z *Miastem ruin*, materiałem przygotowanym dla Muzeum Powstania Warszawskiego obrazującym zniszczoną i wyludnioną Warszawę z 1945 roku. Fragmenty *Miasta ruin* można zobaczyć na stronach poświęconych filmowi (<http://miastoruin.pl>).

3. **Relacja z pobytu syryjskiej rodziny w bombardowanym Aleppo** (<http://cnn.it/2pgn7d8>, czas trwania 2:48; <http://bit.ly/2pjotmG>, czas trwania 2:04, autor: CNN/Onet). Filmy przedsta-

wiają Banę, siedmioletnią syryjską dziewczynkę oraz jej mamę Fatemę, nauczycielkę angielskiego. Bana, z pomocą swojej mamy, przekazywała relacje z oblężonego w 2016 roku Aleppo. Obrazy ułatwiają odideologizowanie przemocy w trakcie wojny i uświadomienie, że ludność cywilna jest ofiarą przemocy, a nie jej stroną. Warto zwrócić uwagę, że występujące w relacjach dzieci są w swoim zachowaniu i potrzebach podobne do nas i naszych dzieci (uczniów) – używają smartfonów, mają konto na Twitterze, chcą się bawić na dworze, mają maskotki, uczą się przy biurkach, mają misie na piżamie itd.

4. Internet jest przestrzenią dla różnych poglądów, także dla tych, które mają umiarkowany związek z godnością i szacunkiem dla drugiego człowieka. Są natomiast dobrym materiałem służącym edukacji – głównie konfrontacji z poglądami stojącymi w sprzeczności z europejskim systemem wartości. Nauczyciel lub trener może w celu dydaktycznym odnaleźć w sieci artykuły lub komentarze zawierające dyskryminujące, stygmatyzujące i dehumanizujące stwierdzenia dotyczące dowolnej grupy (np. osób homoseksualnych, Żydów, uchodźców, muzułmanów), a następnie wykorzystać w dyskusji lub zadaniu grupowym bądź indywidualnym. Przykładowy tekst komentarza do analizy:

„Co za dzicz! Niech ciapatych, muslimów, brudasów zabiera sobie makrela. Niech żywi te hordy, daje im socjal i co tam chcą, a od nas, naszych kobiet plugastwo wara! Widziałem raz takich, wchodzi do sklepu i kradną. Leżą na granicy i wymuszają co mamy robić nieroby, won do siebie! Czy ktoś ich zapraszał??? Patrę na nich z odrazą, gdyby moje dzieci miały z takimi do czynienia, to nie ręczę za siebie i paskudztwo od razu by uciekło do swoich nor”.

5. Gry komputerowe: ***Liyla and the Shadows of War*** (PEGI 18) oraz ***Valiant Hearts: The Great War*** (PEGI 12). Celem uczestników pierwszej gry, dostępnej na platformie Android i iOS, jest przeżycie wojny, czemu służy podejmowanie trudnych wyborów w coraz bardziej wymagających sytuacjach. Pierwsza z wymienionych gier umożliwia graczom zetknięcie się z zagrożeniami, które czekają na cywilów, a zwłaszcza dzieci. W sugestywny i poruszający sposób obrazuje niszczący i dehumanizujący wpływ wojny na dzieci. Inną propozycją jest komiksowa gra komputerowa *Valiant Hearts: The Great War* stworzona na podstawie losów żołnierzy z czasów I wojny światowej. Gracze wcielają się w jedną z czterech postaci na froncie: wcielonego do armii starszego francuskiego farmera, belgijskiej sanitariuszki, niemieckiego żołnierza piechoty oraz amerykańskiego ochotnika. Gra łączy w sobie elementy zręcznościowe, przygodowe oraz zmusza do rozwiązywania szeregu zagadek logicznych. *Valiant Hearts* wskazuje na bezsens i okrucieństwo wojny, w której centrum są ludzie, a nie bezosobowe armie. Gra dostępna na platformach PS4, PS3, iOS/Android, PC.

Nauczyciel może zrealizować lekcję, wykorzystując wybraną, opracowaną przez niego grę, a następnie zachęcić uczniów do przedstawienia swoich odczuć po zakończonej rozgrywce (grą krótką jest *Liyla*, rozgrywka *Valiant Hearts* zajmuje nawet 6–7 godzin; **uwaga: gry zawierają sceny przemocy**).

4.4. Propozycje do dyskusji i aktywności z uczniami

Przedstawione propozycje do dyskusji można traktować niczym puzzle. Nauczyciele mogą dość dowolnie komponować scenariusz przy wykorzystaniu poniższych zadań, pytań i tematów do dyskusji. Podstawą do realizacji lekcji pozostają narzędzia wskazane wcześniej (dzieła kultury masowej, komentarze i filmy internetowe). Podane propozycje można wykorzystać m.in. na:

- lekcjach języka polskiego (traktując jako lektury np. komiksy i książki *Maus*, *Chłopiec w pasiastej piżamie* czy *Rzeźnię numer pięć*),
- godzinach wychowawczych (na których można przedstawić zdecydowaną większość pomysłów),
- języku angielskim (realizując tłumaczenie albo analizując słownictwo i konstrukcje gramatyczne z utworów muzycznych Sabatonu, Metalliki, Beyoncé czy System of a Down),
- wiedzy o społeczeństwie (przedstawiając mechanizm ludobójstwa i innych poważnych naruszeń praw człowieka z koncepcją Stantona na czele),
- chemii (analizując wzory sumaryczne i strukturalne gazów bojowych użytych w *Halabdzie* bądź *Ghucie*, działanie substancji – sarinu, cyjanowodoru, iperytu, tabunu – wraz z ich właściwościami fizyczno-chemicznymi oraz wraz z opisem ich tragicznego wpływu na organizm człowieka),
- religii lub etyki (dotykając problemu zemsty, uchodźstwa, korytarzy humanitarnych).

Materiał 1: Dyskusja wokół filmu pokazującego atak chemiczny na miasto Halabdża w Kurdystanie w 1988 roku

1. Pokaż film *Atak na Halabdżę w 1988 roku* (<http://bit.ly/2CTTodT>), **uwaga film zawiera sceny drastyczne.**

2. Następnie przedyskutuj:

- Kim są Kurdowie?

Informacja dla nauczyciela: Kurdowie są największym na świecie, ponad 30-milionowym, narodem bez państwa. Dążą do uzyskania niepodległości od co najmniej 50 lat. Prowadzą walkę polityczną, czasem wywołując powstania w Iranie, Turcji, a przede wszystkim Iraku. Członków oddziałów zbrojnych nazywa się peszmergami. Uczniom można dać zadanie, polegające na wskazaniu podobieństw między historycznymi losami Polakowi i Kurdów.

- Kto był ofiarą ataku chemicznego?

Informacja dla nauczyciela: Z filmu wynika jednoznacznie, że ofiarami ataku chemicznego były przede wszystkim kobiety i dzieci, ewentualnie osoby starsze. Większości mężczyzn nie było w miastach, gdyż oddziały powstańcze miały swoje bazy

w górach. W ataku na Halabdzę zginęło bezpośrednio ok. 5 tysięcy osób, a w jego konsekwencji ok. 12 tysięcy osób.

- Jak zginęli Kurdowie w Halabdzę? Jak działa cyjanowodór, sarin, tabun oraz iperyt?

Informacja dla nauczyciela: Cyjanowodór blokuje transport tlenu do tkanek i w konsekwencji prowadzi do śmierci. Sarin powoduje skurcze mięśni, drgawki i paraliż mięśni – w tym układu oddechowego i serca. Tabun działa podobnie do sarinu. Iperyty powoduje ciężkie poparzenia, przy dużych stężeniach prowadzące do śmierci. Stosowanie gazów bojowych jest traktowane jako niehumanitarne i zabronione prawem międzynarodowym. Wątek broni chemicznej może być osnową lekcji chemii poświęconej właściwościom wskazanych w niniejszym punkcie substancji: wzorom strukturalnym, temperaturze wrzenia, gęstości, wykorzystywaniu w przemyśle, szkodliwości itd.

- Czy Kurdowie byli bohaterami?

Informacja dla nauczycieli: Nie ulega wątpliwości, że powstańcy kurdyjscy prowadzili odważną i heroiczną walkę. Ich celem był wolny Kurdystan, a nie śmierć, zwłaszcza ich żon i dzieci, więc wobec brutalności ataku wojsk Saddama Husajna powstańcy kurdyjscy postanowili zakończyć działania. Wojna to nie idylliczne zabijanie wroga i dążenie do bohaterstwa, ale przede wszystkim cierpienia, głód, niedostatek i śmierć ludności cywilnej.

- Jakiego wyznania są Kurdowie i ich polityczni przeciwnicy?

Informacja dla nauczyciela: Kurdowie w zdecydowanej większości są sunnitami, czyli wyznawcami dominującego nurtu w islamie. Islam nie jest monolitem. Sunnitami byli także zwolennicy Saddama Husajna w Iraku. Są nimi również wahabici i salafici spod znaku Państwa Islamskiego (Islamskie Państwo w Iraku i Lewancie, Islamic State of Iraq and Sham, ISIS) oraz Al-Ka'idy. W Syrii przeciwnikami politycznymi Kurdów są m.in. alawici (również muzułmanie), którzy są ponadto wrogami radykalnych organizacji islamskich (np. Bractwa Muzułmańskiego i ISIS). Turcja, kolejny potężny rywal organizacji kurdyjskich, jest niemal jednolitym krajem wyznaniowo (ponad 98% ludności to muzułmanie). Warto uwrażliwić uczniów, że różne odłamy islamu, organizacje islamskie i państwa, w których dominującą religią jest islam, zwalczają się nawzajem.

- Jaki jest stosunek organizacji kurdyjskich do Państwa Islamskiego?

Informacja dla nauczyciela: Kurdowie są zgorzzałymi przeciwnikami ISIS, z którym walczą od niemal pierwszego dnia jego powstania. Ponieśli największe straty spośród wszystkich stron walczących z ISIS. W walce z Państwem Islamskim uczestniczą nie tylko mężczyźni, ale także specjalne oddziały kobiet. Niemal wszystkie państwa muzułmańskie zwalczają salafitów zbrojnie, ideologicznie lub politycznie. Zob. np. artykuł na temat stosunku imamów brytyjskich do sprawców zamachów w Wielkiej Brytanii (P. Malinowski, *Imamowie: nie odmówimy modlitw pogrzebowych za zamachowców*, Rzeczpospolita, 5 czerwca 2017, za: <http://bit.ly/2oFDCz7>).

Dodatkowa informacja i sugestia: We Wrocławiu na początku 2017 roku zdemolowano lokal gastronomiczny Serdara Darwisha, Kurda. Można zainicjować dyskusję dotyczącą motywacji sprawców i ich prawdopodobnej niewiedzy na temat Kurdów.

Materiał 2: Reakcje na masowe naruszenia praw człowieka

1. Posłuchaj z młodzieżą utworu Myslowitz *Ściąć wysokie drzewa*.

2. Zastanówcie się, jakie postawy wobec naruszeń możemy odnaleźć w utworze Myslowitz?

Wskazówka dla nauczyciela: Pytanie jest otwarte. Propozycje odpowiedzi: „już czas zatrzymaj się”, „za daleko zaszedłeś” – naruszenia często są konsekwencją swoistego amoku. Gdy traktujemy grupę jako wroga, jesteśmy gotowi na zadawanie cierpienia; „Pewnie powiesz to okropne. Zrzucisz winę na innych, potem zaśniesz spokojnie” – przyzwyczajamy się do wiadomości o cierpieniu innych i nie podejmujemy działania zaradczego.

Sugestia dla nauczyciela: Zadanie można przeprowadzić w grupach uczniów, którzy opierając się na różnych utworach/źródłach, dochodzą do podobnych wniosków.

3. Obejrzyjcie film *Aleppo przed wojną i w trakcie wojny domowej w Syrii* (<http://bit.ly/2GXxc59>) i spróbujcie odpowiedzieć na pytania:

- Kto zniszczył to miasto?
- Jak wyglądało Aleppo przed wojną?
- Dlaczego jego mieszkańcy nie walczą o jego wyzwolenie?

Informacja dla nauczyciela: W wojnie domowej w Syrii jest kilkanaście walczących stron, z których większość to struktury afiliowane przy podmiotach niekrajowych. Ludność cywilna nie jest stroną konfliktu, którego nie da się zamknąć w ramach opozycja–rząd. Gigantyczne zniszczenia i ryzyko śmierci spowodowały masową ucieczkę z miasta. Można w trakcie zadania porównać los Aleppo z Warszawą po powstaniu warszawskim.

4. Obejrzyjcie filmy przedstawiające relację Bany (<http://cnn.it/2pgn7d8> oraz <http://bit.ly/2pjotmG>), a następnie poproś uczniów, aby wskazali różnice i podobieństwa między swoim życiem a losem Bany i jej rodzeństwem. Możesz zapytać, np.: czym zajmuje się mama Bany, jak są ubrane dzieci, czy mają maskotki, co jedzą, jakie mają sprzęty w mieszkaniu, czy tak wyobrażasz sobie rodzinę w Syrii. Znajdź informacje na temat losu Bany – czy dalej przebywa w Aleppo, czy dalej ma konto na Twitterze, gdzie teraz mieszka i co robi?

Zadanie można realizować indywidualnie bądź w grupie.

5. Zastanówcie się, co możemy zrobić dla ludzi cierpiących w wyniku poważnych i masowych naruszeń praw człowieka?

Informacja dla nauczyciela: Zazwyczaj rola ludności w państwach demokratycznych sprowadza się do bierności i pasywnego współczucia. Jeżeli jest to możliwe, należy przez aktywność mediów i organizacji mobilizować rządy do działania. Najlepszą opcją jest wspieranie wiarygodnych organizacji udzielających pomocy humanitarnej – w Polsce są to m.in. Polska Akcja Humanitarna czy Caritas.

6. Wyjaśnij uczniom, czym są korytarze humanitarne. Uwzględnij informacje na temat tego, kto jest inicjatorem działania.

Informacje dla nauczyciela: Korytarze są formą pomocy na rzecz osób wyjątkowo poszkodowanych w trakcie wojny domowej w Syrii. Inicjatorem są organizacje pozarządowe oraz wyznaniowe. W Polsce inicjatorem akcji był Kościół katolicki. Przy omawianiu zagadnienia można skorzystać z informacji zawartych np. w artykule bpa Tadeusza Pieronka, *Korytarze humanitarne dla uchodźców*, Gazeta Krakowska, 5 czerwca 2017, za: <http://bit.ly/2HYbEGS>).

Następnie zapytaj uczniów:

- Jaki jest wasz stosunek do idei korytarzy humanitarnych?
- Komu bylibyście gotowi udzielić pomocy, jeśli mielibyście na to wpływ?

7. Porozmawiaj z uczniami na temat tego, jaką rolę odgrywa zemsta i strach w poważnych i masowych naruszeniach praw człowieka. Zastanówcie się, czy żądanie zemsty stoi w sprzeczności z żądaniem sprawiedliwości.

Sugestia dla nauczyciela: Powyższą dyskusję można przeprowadzić z uczniami po przeczytaniu przez nich komiksu *Deogratias. Opowieść o Rwandzie* lub wysłuchaniu utworu Metalliki *The Day That Never Comes*. Opierając się na komiksie, można prześledzić postawy Deogratiasa, który dokonuje mordu na francuskim żołnierzu, natomiast na podstawie utworu Metalliki zachowanie żołnierza udzielającego pomocy afgańskiemu małżeństwu. Można porównać emocje, jakie towarzyszyły bohaterom (Deogratiasowi i żołnierzowi z teledysku do utworu Metalliki).

Należy także pamiętać, że pytania sformułowane powyżej mają otwarty charakter. Nauczyciel powinien je zadawać w sposób zrozumiały dla uczniów i umożliwić ich ekspresję, zachęcając do wypowiedzi. Można nawiązać do innych wątków z historii, np. mordów ludności polskiej i Armii Krajowej na ludności ukraińskiej w latach 1944–1945 jako reakcji na zbrodnię wołyńską, ale także innych wydarzeń (w Bośni i Hercegowinie, Rwandzie itd.).

8. Zagraj z uczniami w *Liyla and the Shadows of War*.

Następnie się zastanówcie:

- Czy komuś udało się wygrać/przeżyć?
- Jakie zadania trzeba było zrealizować w trakcie gry?
- Jaki jest los dorosłych i dzieci w trakcie rozgrywki?

Konieczne porozmawiaj z uczniami o ich odczuciach na temat głównej bohaterki oraz innych postaci występujących w grze.

Informacja dla nauczyciela: Gra jest prosta, a czas rozgrywki powinien zmieścić się w kilkunastu, dwudziestu minutach. Grę można zrealizować na smartfonach lub podłączając urządzenie do projektora. **Uwaga: gra zawiera sceny przemocy i może wywoływać silne emocje.**

Materiał 3: Naruszenia praw człowieka: sprawcy i ofiary

Uwaga: jeśli nauczyciele zamierzają wykorzystać na lekcjach komiksy *Deogratias. Opowieść o Rwandzie* i *Maus*, muszą wcześniej zadać je uczniom do przeczytania.

1. Wysłuchaj z uczniami utworu Sabatonu *The Final Solution*.

Zastanówcie się:

- Kiedy rozpoczęło się według wykonawców utworu prześladowanie Żydów?
- Jaki jest stosunek Sabatonu do tzw. Nocy Kryształowej?

Sugestia dla nauczyciela: W tekście piosenki zwraca uwagę odniesienie do wartości takich jak prawda i wolność. Nie byłoby początku prześladowań, gdyby nie „nikczemna propaganda” oraz „dawni przyjaciele”, rozumiane jako odwrócenie się od niegdysiejszych kolegów, sąsiadów i kontrahentów.

2. Porozmawiaj z uczniami na temat komiksu *Deogratias. Opowieść o Rwandzie*. Zastanówcie się, dlaczego *Deogratias* zachowuje się jak pies? Co to znaczy w języku polskim „skundlić się”?

Informacja dla nauczyciela: Kontakt z przemocą niszczy wewnętrznie *Deogratiasa*, który chce odzyskać swoje człowieczeństwo, mylnie uważając, że osiągnie swój cel, trując francuskiego żołnierza, zbrodniarza z czasu ludobójstwa Tutsi.

3. Odwołaj się do komiksu *Maus*. Jego autor leczył się z depresji w klinice psychiatrycznej, a jego matka popełniła samobójstwo. Czy Arta Spiegelmana można twoim zdaniem nazwać ofiarą Holokaustu?

Informacja dla nauczyciela: Pytanie jest otwarte i dotyczy dehumanizującego wpływu przemocy, której poddani są ludzie, oraz jej niszczącego wpływu na ich bliskich. Nauczyciel może pokierować zadaniem, uwrażliwiając uczniów na problem pomocy osobom poszkodowanym (ofiaram i świadkom przemocy). W trakcie zadania można przedstawiać grupom uczniów jedną z ofiar masowej przemocy (pokazując zdjęcie symbolizujące na przykład: a) dziecko, które było świadkiem śmierci swoich rodziców w masakrze lub bombardowaniu; b) wielokrotnie zgwałconą kobietę podczas wojny domowej; c) uchodźcę z kraju ogarniętego wojną; d) byłego członka sił zbrojnych i paramilitarnych, który wziął udział w masowych mordach; e) młodego mężczyznę wysłanego przez rodzinę z państwa ogarniętego wojną w celu zdobycia środków finansowych i przesmygowanego przez grupy przestępczości zorganizowanej do Europy lub Kanady) z poleceniem wymienienia potencjalnych problemów psychicznych i fizycznych towarzyszącym ofiarom oraz możliwościami pomocy takiej osobie.

4. Wykonaj zadanie polegające na uporządkowaniu etapów ludobójstwa i przyporządkowaniu do nich odpowiednich określeń (skorzystaj z materiału pomocniczego).

Informacja dla nauczyciela: W pierwszej części ćwiczenia poproś uczniów o uporządkowywanie w odpowiedniej kolejności etapów ludobójstwa, w drugiej części o do-

pasowywanie etapów ludobójstwa Stanton do odpowiadających mu określeń. Do wykonania zadania można skorzystać z materiału pomocniczego.

WZÓR:

Klasyfikacja	→	To są Żydzi
Symbolizacja	→	Żydzi są inni
Dyskryminacja	→	Żydzi są gorsi
Dehumanizacja	→	Żydzi są jak szczury
Organizacja	→	Ktoś musi się zająć Żydami
Polaryzacja	→	Żydzi są gorsi i niebezpieczniejsi, niż myśleliśmy
Przygotowanie	→	Trzeba się bronić przed Żydami. Lista Żydów jest gotowa!
Prześladowanie	→	Minął czas litowania się nad Żydami – Przechodzimy do czynu!
Eksterminacja	→	„Rozwiązanie kwestii żydowskiej”
Zaprzeczenie	→	Nie wiemy, co się stało z Żydami. Chyba wyjechali...

Uwaga: określenia dotyczące Holokaustu wynikają z założenia o powszechnej wiedzy na ten temat wśród dzieci i młodzieży. Określenia opisujące nie mogą stygmatyzować Żydów bądź innej grupy (Ormian, Tutsi, Romów itd.), którą w zadaniu wykorzysta nauczyciel.

5. Wyszukaj w komentarzu wskazanym w propozycjach innych materiałów dydaktycznych wszelkie dehumanizujące wypowiedzi (trener/nauczyciel może samodzielnie znaleźć podobny komentarz/tekst).

Sugestia dla nauczyciela: Zadanie może być realizowane przez uczniów indywidualnie lub w grupach.

Spróbuj wraz z uczniami udzielić odpowiedzi na pytania:

- Jak autor komentarza zmienia terminy/nazwiska i w jakim celu to czyni?
- Czy twoim zdaniem autor komentarza dyskryminuje osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową?
- Czy według ciebie autor komentarza myśli stereotypowo o osobach o odmiennym wyglądzie?
- W komentarzu materiału edukacyjnego pojawia się określenie „makreli”. Co/kogo ma na myśli autor komentarza? Jak myślisz, w jakim celu autor komentarza użył takiego określenia? Czy uważasz, że można jednocześnie być obrońcą ofiar i ofiarą dyskryminacji/stygmatyzacji?

Sugestia dla nauczyciela: Aby poznać dokładnie kontekst decyzji rządu niemieckiego o otwarciu granic dla uchodźców i migrantów, przeczytaj zawierające odpowiednie

dane (tekst w języku angielskim *It Really Wasn't Merkel*, ZeitOnline, 11 października 2016, za: <http://bit.ly/2dIQe6d>).

6. Wyobraź sobie, że jesteś szczerze zatroskanym angielskim patriotą. Usłyszałeś w mediach o fali przestępczości, zabójstw, kradzieży, śmiertelnych wypadków i zgwałceń spowodowanej przez imigrantów. Spojrzałeś na następujące dane:

Liczba obcokrajowców skazanych w ciągu sześciu miesięcy na przełomie 2013/2014 roku za:	
Przestępstwa polegające na przemocy	Włamania
Polacy – 156 osób Irlandczycy – 65 osób Litwini – 59 osób	Rumuni – 67 osób Polacy – 53 osoby Irlandczycy – 43 osoby

Źródło: Daily Mail, 22.02.2015, za: <http://dailym.ai/1FdVq8V>.

Państwa, z których pochodzi najwięcej oskarżonych o przestępstwa dokonane na terenie Londynu. Dane za 2012 rok

1. Polska – 4742 osób
2. Rumunia – 3952 osób
3. Litwa – 2561 osób
4. Irlandia – 2503 osób
5. Jamajka – 2323 osób

Źródło: Daily Mail, 18.02.2012 za: <http://dailym.ai/2FbVJHr>.

Następnie

- Poproś uczniów, aby zastanowili się, jak rozwiązać „problem polski”. Zapytaj, czy należy na wszelki wypadek zamknąć przed Polakami i innymi imigrantami granice.
- Podziel uczniów na grupy i poproś, aby napisali komentarz na wymyślonym blogu, jak rozwiązać problem.
- Poproś o odczytanie komentarzy.
- Poproś, aby uczniowie w grupach znaleźli argumenty przeciwne nacjonalistycznym („dlaczego nie można karać Polaków jako potencjalnych przestępców”) i przedstawili je na forum. Argumenty można zapisać na tablicy.
- Zastanówcie się, czy nacjonaści z różnych państw używają podobnych czy odmiennych argumentów? Czy to oznacza, że nacjonaści różnych państw żyją ze sobą w zgodzie?

Materiał 4: Pamięć o ludobójstwie

1. Zapytaj uczniów:

- Czy wiedzą, że są ludzie, którzy uważają, że niektóre zbrodnie nie miały miejsca?
- Czy słyszeli o kłamstwie oświęcimskim?
- Jak myślą, jakie są intencje grup lub państw, które zaprzeczają ludobójstwu?
- Czy należy pamiętać o ludobójstwach i zbrodniach?

Informacja dla nauczyciela: Warto wspomnieć o ostatnim etapie ludobójstwa według Stanton, jakim jest zaprzeczenie. Kłamstwo oświęcimskie polega na utrzymywaniu, że powszechna interpretacja Holokaustu jest manipulacją ideologiczną, celowym fałszowaniem II wojny światowej oraz posługuje się przesadzoną liczbą ofiar. W Polsce zaprzeczanie zbrodniom ludobójstwa oraz innym zbrodniom podlega karze na podstawie ustawy o Instytucie Pamięci Narodowej. Jej maksymalny wymiar wynosi 3 lata więzienia. Brak pamięci o zbrodniach prowadzić może do powrotu nacjonalizmów i kolejnych zbrodni. Zadanie może być realizowane w grupach.

2. Po wysłuchaniu utworów *Sabaton We burn*, *Beyoncé I Was Here* i *Genocide Srebrenica (Never Again)* zastanów się, co skłoniło twórców do zajęcia się problemem ludobójstwa Ormian i masakry w Srebrenicy.

Informacja dla nauczyciela: Warto zwrócić uwagę, że Turcja oficjalnie zaprzecza swojej odpowiedzialności za naruszenia praw człowieka popełnione na Ormianach. Natomiast wskutek ludobójstwa w Srebrenicy niemal nie mieszkają Boszniacy (bośniaccy muzułmanie), których albo zamordowano, albo zmuszono do opuszczenia miasta i okolic.

Sugestia dla nauczyciela: Zadanie może być realizowane w trzech grupach, z których każda analizuje jeden utwór, a następnie nauczyciel dokonuje konfrontacji wyników analizy trzech grup. Można się zastanowić, czy powody, dla których twórcy zajęli się naruszeniami, były podobne czy odmienne.

3. Zapytaj uczniów:

- Czy w Twojej rodzinie albo wśród znajomych odnajdujesz historie zbrodni bądź poważnych i masowych naruszeń?
- Czy pamięć o tych naruszeniach jest kultywowana, a jeśli tak, to z jakiego powodu?

4. Poproś uczniów o przeczytanie wywiadu z Wojciechem Smarzowskim (Gazeta Prawna, 26 września 2016, <http://bit.ly/2FduhZu>) i zastanów się, jakie przesłanie niesie ze sobą film *Wołyń*.

4.5. Przydatne strony internetowe

Informacje o organizacjach pozarządowych oraz programach z zakresu edukacji o prawach człowieka i naruszeniach praw człowieka

Amnesty International – <https://amnesty.org.pl>

Facing History and Ourselves – <https://facinghistory.org/watchers-of-the-sky>

Helsińska Fundacja Praw Człowieka – <http://hfhr.pl>

Humanity in Action – <http://uprzedzuprzedzenia.org/prawa-czlowieka/jak-laczyc-edukacje-historyczna-z-prawami-czlowieka>

Muzeum Auschwitz-Birkenau – <http://auschwitz.org>

Materiały pomocnicze do zadań z podręcznika (w tym informacje o wybranych utworach)

Dyskografia Sabaton – <https://sabaton.net/discography>

Serwis z tekstami piosenek – <http://tekstowo.pl>

4.6. Literatura uzupełniająca

- Iwanek T., *Zbrodnie ludobójstwa i zbrodnie przeciwko ludzkości w prawie międzynarodowym*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- *Encyklopedia politologii*, t. 5: *Stosunki międzynarodowe*, (red.) A. Florczak, T. Łoś-Nowak, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Midlarsky M., *Ludobójstwo w XX wieku*, PWN, Warszawa 2010.
- Nalepa T., Popiel S., *Terroryzm chemiczny*, Przegląd Bezpieczeństwa Narodowego 2009, nr 1, s. 61-76.
- Pstrągowski T., *Człowiek za „Mausem”. Sylwetka Arta Spiegelmana*, za: <http://bit.ly/2FhICn4>.
- Świsłowski K., *Zbrodnie, która nie wstrząsnęła światem. Mocarstwa były zajęte wojną, gdy wymordowano półtora miliona ludzi*, Wprost, 22 maja 2017, za: <http://bit.ly/2H3B3gT>.
- Tochman W., *Ewa Klonowski*, Gazeta Wyborcza, 16 grudnia 2000, za: <http://bit.ly/2Fbeo5Q>.
- Zimmerman M., *Halabdża. Husajn mordował, Zachód milczał*, za: <http://bit.ly/2Fhu4E7>.

Akty prawne

- Konwencja w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 9 grudnia 1948 r. (ratyfikowana zgodnie z ustawą z dnia 18 lipca 1950 r.). DzU 1952, nr 2, poz. 9.
- Rzymski Statut Międzynarodowego Trybunału Karnego z 17 lipca 1998 r. DzU 2003, nr 78, poz. 708.
- Porozumienie międzynarodowe w przedmiocie ścigania i karania głównych przestępców wojennych Osi Europejskiej, Karta Międzynarodowego Trybunału Wojskowego, Londyn, 8 sierpnia 1945 r. DzU 1947, nr 63, poz. 367.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 23 września 2009 r. upamiętniająca agresję Związku Radzieckiego na Polskę 17 września 1939 r. MP nr 63, poz. 831.
- Uchwała Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 kwietnia 2006 r. w sprawie rocznicy Zbrodni Katyńskiej. MP nr 32, poz. 349.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. w sprawie uczczenia 70. rocznicy Zbrodni Wołyńskiej i oddania hołdu Jej ofiarom. MP poz. 606.
- Ustawa z dnia 18 grudnia 1998 r. o Instytucie Pamięci Narodowej – Komisji Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. DzU 1998, nr 155, poz. 1016.

4.7. Materiał pomocniczy

Klasyfikacja
Symbolizacja
Dyskryminacja
Dehumanizacja
Organizacja
Polaryzacja
Przygotowanie
Prześladowanie
Eksterminacja
Zaprzeczenie
To są Żydzi
Żydzi są inni
Żydzi są gorsi
Żydzi są jak szczury
Ktoś musi się zająć Żydami
Żydzi są gorsi i niebezpieczniejsi, niż myśleliśmy
Trzeba się bronić przed Żydami. Lista Żydów jest gotowa!
Minął czas litowania się nad Żydami – Przechodzimy do czynu!
„Rozwiązanie kwestii żydowskiej”
Nie wiemy, co się stało z Żydami. Chyba wyjechali...



NOTATKI

NOTATKI

PRZEDSTAWICIELSTWO KOMISJI EUROPEJSKIEJ W POLSCE oraz PRZEDSTAWICIELSTWO REGIONALNE KOMISJI EUROPEJSKIEJ

Zadaniem Przedstawicielstw Komisji Europejskiej jest objaśnianie wpływu polityki Unii Europejskiej na życie obywateli Polski, udzielanie polskiemu rządowi oraz innym instytucjom informacji o UE oraz informowanie Komisji Europejskiej w Brukseli na temat aktualnej sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej w Polsce. Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej prowadzą działalność komunikacyjno-informacyjną poprzez organizację debat, konferencji i seminariów o tematyce europejskiej. Co roku organizują też obchody Dnia Europy 9 maja oraz Europejskiego Dnia Języków. Przedstawicielstwa znaczną część swoich działań kierują do uczniów, studentów oraz nauczycieli.

Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce

ul. Jasna 14/16a, 00-041 Warszawa
tel. 22 556 89 89
e-mail: ec-poland@ec.europa.eu
www.ec.europa.eu/poland/home_pl

Przedstawicielstwo Regionalne Komisji Europejskiej

ul. Widok 10, 50-052 Wrocław
tel. 71 324 09 09
e-mail: ec-wroclaw@ec.europa.eu
www.ec.europa.eu/poland/home_pl

BIURO PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO W POLSCE oraz BIURO PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO WE WROCŁAWIU

Biura Parlamentu Europejskiego informują o Parlamencie Europejskim, jego działaniach, decyzjach oraz inicjatywach polskich europosłów. Pomagają mediom w informowaniu o UE oraz współpracują z władzami polskimi na szczeblu centralnym, regionalnym i lokalnym, a także z Przedstawicielstwami Komisji Europejskiej. Uczestniczą także w targach edukacyjnych i studenckich targach pracy, organizują lekcje europejskie dla uczniów w całym kraju, a także chętnie goszczą uczestników projektów europejskich i stażystów partnerskich organizacji.

Biuro Parlamentu Europejskiego w Polsce

ul. Jasna 14/16a, 00-041 Warszawa
tel. 22 595 24 70
e-mail: epwarszawa@europarl.europa.eu
www.europarl.europa.eu/poland/pl/

Biuro Parlamentu Europejskiego we Wrocławiu

ul. Widok 10, 50-052 Wrocław
tel. 71 337 63 63
e-mail: epwroclaw@europarl.europa.eu
www.europarl.europa.eu/poland/pl/biuro_we_wroclawiu

PUNKTY INFORMACYJNE UNII EUROPEJSKIEJ W WARSZAWIE I WE WROCŁAWIU

Punkty Informacyjne Unii Europejskiej udzielają odpowiedzi na pytania dotyczące Unii Europejskiej, prowadzą lekcje europejskie o zróżnicowanej tematyce dla szkół i grup młodzieżowych, oferują publikacje, broszury i materiały informacyjne na temat polityk i programów Unii Europejskiej. Punkty Informacyjne UE udostępniają także publikacje oraz drobne upominki na konkursy o tematyce europejskiej.

Punkt Informacyjny Unii Europejskiej w Warszawie

ul. Jasna 14/16a, 00-041 Warszawa
tel. 22 55 68 970/971
e-mail: warszawa@europeinfo.eu
https://ec.europa.eu/poland/event/punkt_informacyjny_pl

Punkt Informacyjny Unii Europejskiej we Wrocławiu

ul. Widok 10, 50-052 Wrocław
tel. 71 324 09 10
e-mail: regionalny-infopoint-eu@e.pl
www.ec.europa.eu/punktue-wroclaw

SIECI INFORMACYJNE KOMISJI EUROPEJSKIEJ W POLSCE

Punkty Informacyjne Europe Direct

Dostarczają informacji i odpowiadają na pytania związane z Unią Europejską. Odpowiedzi udzielane są bezpośrednio i uwzględniają lokalne uwarunkowania. Odpowiednio przeszkolony personel organizuje również spotkania informacyjne w szkołach oraz debaty z udziałem lokalnych i regionalnych polityków, a także reprezentuje UE, np. podczas targów. Dzięki ponad milionowi pytań, które każdego roku są kierowane do punktów informacyjnych, unijni decydenci mają również okazję poznać potrzeby i obawy obywateli. Punkty Informacyjne Europe Direct znajdują się na terenie całej Polski, obecnie 24.

Centra Dokumentacji Europejskiej

Promują wiedzę i badania naukowe na temat integracji UE. Oferują szeroki zbiór publikacji na tematy europejskie oraz zachęcają środowiska naukowe, by włączyły się w debatę na temat Europy.

Team Europe

Sieć ekspercka Komisji Europejskiej składająca się ze specjalistów zajmujących się wieloma aspektami polityki europejskiej. Jej członkami są prawnicy, ekonomiści, politolodzy, historycy, socjologowie. Członkowie Team Europe uczestniczą w debatach i konferencjach, biorą udział w programach radiowych i telewizyjnych. Zainteresowane instytucje i organizacje, w tym placówki edukacyjne mogą zwracać się do nich, aby uzyskać ekspercką wiedzę lub analizę na konkretny temat.

Więcej informacji na temat sieci informacyjnych Komisji Europejskiej w Polsce znajduje się na stronie:

www.ec.europa.eu/poland/services/contact-points_pl.

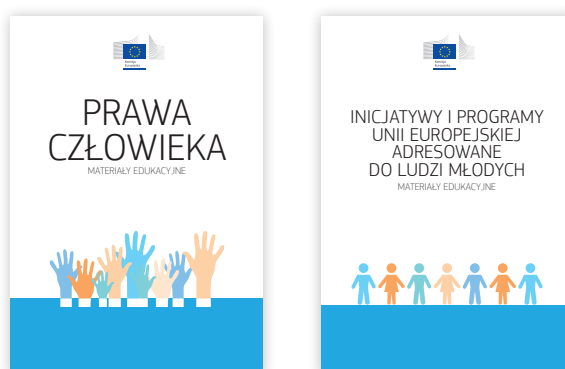
Ze wszystkich ludzkich słabości żadna nie niszczy godności jednostki i więzi społecznych bardziej niż uprzedzenie.

P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig

Podręcznik służy do prowadzenia szeroko rozumianej edukacji antydyskryminacyjnej wśród młodzieży. Składa się z czterech części poświęconych tematyce stereotypów, nienawistnego języka, dyskryminacji oraz masowych naruszeń praw człowieka. Dobór zagadnień nie jest przypadkowy. Masowe naruszenia praw człowieka są konsekwencją dyskryminacji i jej najjaskrawszym i najdramatyczniejszym przejawem.

Publikacja jest jednym z trzech podręczników wydanych przez Przedstawicielstwo Regionalne Komisji Europejskiej. Pozostałe dwa dotyczą praw człowieka, w tym także praw obywateli Unii Europejskiej oraz programów i inicjatyw europejskich kierowanych do młodzieży. Materiały edukacyjne zawarte we wszystkich trzech podręcznikach adresowane są przede wszystkim do nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz trenerów i edukatorów, którzy na ich podstawie będą mogli prowadzić szkolenia w ramach opracowanych przez siebie projektów oraz podejmować działania tematycznie powiązane z proponowanymi zagadnieniami. Mogą być też wykorzystywane przez pedagogów, pracowników młodzieżowych, liderów, wolontariuszy oraz wszelkie inne osoby zaangażowane w działalność edukacyjną.

W SERII UKAZAŁY SIĘ:



**PRZEDSTAWICIELSTWO REGIONALNE
KOMISJI EUROPEJSKIEJ**

ul. Widok 10, 50-052 Wrocław
tel. 71 324 09 09, ec-wroclaw@ec.europa.eu
www.ec.europa.eu/poland/home_pl
facebook.com/komisjaeuropejska
twitter.com/EUinWroclaw