



Magdalena OCHWAT

Uniwersytet Śląski w Katowicach

*Beduinki na Instagramie**,
czyli pomysły na wielokulturowe
lekcje języka polskiego

The Bedouin women on Instagram,
that is, the ideas for multicultural
Polish language lessons

Abstract: The article is aimed at answering the question of how to teach the idea of multiculturalism in the Polish language lesson, by using recent prose. It comprises a short review of school set books obligatory at the second stage of education, in accordance with the proposed reform of education. The author describes her teaching experience and evokes student ideas for Polish language education that is intended to: stigmatize the phenomenon of hate speech, stimulate the attitude of curiosity and openness of the student to what is different, and to discuss human behaviour towards refugees.

Key words: multiculturalism, Polish language, recent literature, national philology, hate speech, the Other, refugee

* A. Chrobak: *Beduinki na Instagramie. Moje życie w Emiratach*. Kraków 2016.

Edukacja jutra¹

Jak uczyć wielokulturowości²? Co definiuje wielokulturową tożsamość? Kim byliśmy? Kim jesteśmy? Kim chcemy być? Skąd przychodzimy i dokąd zmierzamy? Tego typu ważne pytania stawiają sobie dziś przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: zarówno psychologowie, etycy, filozofowie, socjologowie, kulturoznawcy, jak i antropolodzy³. Do głosów badaczy dołączają również swe głosy nauczyciele poszczególnych przedmiotów, w tym poloniści, którzy mają wiele sposobności do wykorzystania multikulturowych idei na języku polskim. Możliwości te rozciągają się od literatur małych ojczyzn przez kulturę żydowską, arabską, orientu aż po wieloetniczną zglobalizowanego świata. Historia literatury opisuje relacje społeczne i polityczne Polaków z Niemcami, Turkami, Moskalami, ze Szwedami, również z lokalnymi społecznościami: Łękami, Romami, Muzułmanami czy Żydami. Wśród wielu tematów poruszających tak rozległe zagadnienie znajdują się również kwestie dotyczące odmienności i podobieństwa w obszarze kultur: sztuki, filozofii czy religii, ale przede wszystkim pojawia się różnorodny świat ukazany w twórczości literackiej.

Prezentując zagadnienia z wymienionych obszarów, warto także odnotować towarzyszące wielokulturowości pejoratywne zjawiska, jak: negatywne stereotypy i uprzedzenia na tle kulturowym, narodowym oraz religijnym, stygmatyzowanie mniejszości czy dyskryminację, opartą na wrogości międzygrupowej.

¹ Korzystam z terminu przywołanego w książce Bogusława Śliwerskiego pt. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. „Edukacja jutra” to edukacja ukierunkowana na problemy przyszłości świata, takie jak: katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i nędzy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, terroryzm, migracje zarobkowe. Zob. B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2010, s. 289.

² Idea wielokulturowości narodziła się w latach osiemdziesiątych XX wieku, chociaż jej ślady są widoczne znacznie wcześniej, już bowiem w 1925 roku amerykański filozof żydowskiego pochodzenia Horace Kallen pisał o konieczności odejścia od asymilacjonizmu na rzecz czegoś, co nazwał „kulturowym pluralizmem”. Jednak za najciekawsze z punktu widzenia filozoficznego uchodzą w tym względzie prace filozofów kanadyjskich: Charlesa Taylora i Willa Kymilickiego. Taylor przekonany jest, że nasza tożsamość kształtuje się w wyniku dialogu (czasem walki) z innymi, jest wynikiem procesu tworzenia siebie w ramach interakcji z otoczeniem społecznym i kulturowym. Rozróżnia on dwie polityki pozostające z sobą w konflikcie: politykę równości godności praw jednostek oraz politykę różnicy, podkreślającą odmienną tożsamość jednostek i grup. Opowiada się za tą drugą. Zob. więcej: A. Szahaj: *Ideologia wielokulturowości — kontekst filozoficzny i polityczny*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6, s. 37—40.

³ Antropolodzy postanowili zabrać głos na ten temat i zwołali 23.11.2016 roku Nadzwyczajny Zjazd Etnologów i Antropologów Polskich w Poznaniu, na którym sprzeciwili się rasizmowi i zawłaszczaniu pojęć związanych z kulturą przez radykałów i ksenofobów. Zob. <http://wyborecza.pl/7,75248,20975615,antropolodzy-przeciwko-klamstwom-i-nienawisci-w-dyskusji-o-uchodzcach.html> [data dostępu: 19.01.2017].

Trudno zresztą nie zauważyć wszechobecnej mowy nienawiści⁴, co w ostatnim czasie zaskakuje skalą i natężeniem skrajnie złych emocji.

Sytuacja społeczno-polityczna w „rodzinnej Europie” — używając tytułu biograficznego eseju Czesława Miłosza — którą na co dzień obserwuje uczeń, staje się coraz trudniejsza: niejednoznaczna, turbulentna i zawiła. Pomimo zjednoczenia Europy i przyjętej naczelnej zasady „bogactwa i jedności w różnorodności” jesteśmy świadkiem ciągłych podziałów, a niektóre państwa przejawiają tendencje separatystyczne i dążą do wydzielania się z tej europejskiej całości. Najbardziej bodaj drastycznym światowym przykładem „dzielenia ludzi” w ostatnim czasie były prezydenckie wybory w USA, które dobitnie pokazały, jak sprawnie polityka posługuje się postprawdą, bazując na stereotypie Obcego, Innego, imigranta czy uchodźcy. Donald Trump, wtedy kandydat republikanów, zabiegał o poparcie elektoratu, obiecując, iż „rozprawi się z nielegalnymi imigrantami”, głównie z Meksyku. W swoich radykalnych mowach przekonywał do uszczelnienia południowej granicy USA, budowy wysokiego muru oddzielającego Meksyk, deportacji nielegalnych przybyszów przyłapanych na łamaniu prawa i ich selekcji zgodnie z kryteriami przydatności w gospodarce oraz gotowości do asymilacji w społeczeństwie amerykańskim. Publicysta „New York Timesa” Donald McNeil Jr. opisuje taki sposób uprawiania polityki, podkreślając, że

wzdłuż i wszerz kontynentu politycy posługują się stereotypem ‘obcy — sprawca przestępstw’ dla zszywania nienadającej się do afiszowania nienawiści etnicznej z bardziej politycznie strawną troską o bezpieczeństwo osobiste⁵.

Uczniowie, ale i my wszyscy obserwujemy ciągłą walkę jednych z drugimi o wyższość, o „lepszość”, o hierarchię kultur, o dominację polityczną, ale co gorsza — także dominację religijną. Do tego w ostatnich latach borykamy się z wielkim dramatem naszych czasów, jakim są działania ekstremistów na tle religijnym. Koszty, jakie ponosimy z powodu tych zachowań, są bardzo wysokie. Strach i poczucie braku bezpieczeństwa stają się naszą codziennością i dotyczą już nie tylko części społeczności muzułmańskiej, mieszkającej w Polsce, lecz przyjmowania przez nasz kraj uchodźców i imigrantów. Zmarły niedawno socjolog Zygmunt Bauman trafnie diagnozował ten stan, pisząc na temat ksenofobii w tekście pt. *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*:

⁴ <https://www.us.edu.pl/apel-prezydium-krasp-o-przeciwstawianie-sie-mowie-nienawisci> [data dostępu: 8.01.2017]; www.nohatespeechmovement.org/ [data dostępu: 8.01.2017] <https://www.article19.org/pages/en/hate-speech-more.html> [data dostępu: 8.01.2017]; www.legal-project.org/issues/european-hate-speech-laws [data dostępu: 8.01.2017].

⁵ Cyt. za: Z. Bauman: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6, s. 9.

Widmo krąży po planecie — widmo ksenofobii. Stare i nowe, nigdy do końca wygasłe lub świeżo wzniecone plemienne zadry i waśnie spotkały się, zamieszały i stopiły w jedno z obawami i obsesjami całkiem nowego chowu: ze strachem o bezpieczeństwo osobiste, wydestylowanym ze starych i nowych niepewności i chybotliwości płynno-nowoczesnego bytu. Iście piekielna to mieszanka⁶.

Nie należy też zapominać o kryzysie modelu wielokulturowości w niektórych krajach europejskich, który można od kilku lat obserwować na przykładzie Wielkiej Brytanii, Niemiec czy Francji⁷. Brutalne pobicie Syryjczyków w Poznaniu, antysemickie obelgi wykrzykiwane na stadionach, palenie kukły Żyda we Wrocławiu, strach przed wyjściem z akademików w Białymstoku studentów z programu Erasmus — to tylko niektóre fakty potwierdzające, że i w naszym kraju borykamy się z problemem braku tolerancji, a to potwierdza konieczność budowy dialogu międzykulturowego.

Ten skompilowany świat staje się dziś dla ucznia kontekstem funkcjonowania. Nauczyciel polonista, dobierając lektury i inne teksty kultury, powinien akcentować inność, dialog między kulturami, jednocześnie globalność i naszą tożsamość. Zadania związane z kształceniem postaw otwartości, tolerancji i szacunku nie muszą być tylko pustą regulacją w dokumentach oświatowych, choć i te aktualnie nabierają zupełnie innego kształtu. Andrzej Borowski w artykule *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, zamieszczonym w tomie *Polonistyka w przebudowie*, przekonuje o wychowawczym oddziaływaniu edukacji polonistycznej, a więc również o jej udziale w formowaniu tożsamości, jeśli nie miałyby się ograniczać do wąsko pojmowanej praktyki szkolnej, lecz obejmować szeroko rozumiane wychowanie. Stwierdzenie to nawiązuje do tradycji greckiej — paidei i poglądu o kształtującej charakter roli literatury⁸.

Warto zatem przyjrzeć się, czy szkolny spis lektur zawiera takie książki, które komentują wielobarwną rzeczywistość, jak zaznaczył bowiem Ryszard Koziołek, „literaturą myśli się i mówi lepiej niż innymi dyskursami” oraz „jest

⁶ Ibidem.

⁷ Kanclerz Niemiec Angela Merkel w wywiadzie z 2010 roku stwierdza, że tzw. model państwa „multi-kulti”, gdzie ludzie różnych kultur żyją szczęśliwie obok siebie, nie działa, a imigranci muszą robić więcej na rzecz integracji ze społeczeństwem, zwłaszcza zaś uczyć się języka, by móc uczęszczać do szkół i znaleźć sobie miejsce na rynku pracy. Por. <http://www.bbc.com/news/world-europe-11559451> [data dostępu: 12.01.2017].

⁸ Zob. A. Borowski: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 2. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz. Kraków 2004, s. 173—174. Tom wydany po krakowskim Zjeździe Polonistów w 2004 roku.

ona niezbędna do myślenia”, opisując doświadczenia lekturowe w zbiorze esejów pt. *Dobrze się myśli literaturą*⁹. Sięgając właśnie do literatury, możemy inscenizować treści, dyskutować, dawać do myślenia, skupiać uwagę na sytuacji literackiej, a nie na „naszych” poglądach, kiedy wysuwamy niebezpieczne argumenty *ad persona*. Koziółek twierdzi, że literatura szkolna daje kapitalną szansę na uczenie, jak przekształcać konflikty osobiste, społeczne czy światowe w dialog — za pomocą modelu problemowego. Siła argumentacji nie biegnie wówczas bezpośrednio do oponenta, ale skupia się na postaci lub sytuacji literackiej, dzięki czemu wytraca częściowo swój impet, wchodząc w konflikt z tekstem, a nie z człowiekiem. Refleksję tę uzupełnia, odpowiadając na fundamentalne pytanie: z jakich powodów książkę powinna czytać młodzież? Ważnym kryterium wyboru literatury — zauważa — jest jej kulturowa sprawczość, czyli zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wreszcie¹⁰. Trzeba więc zapytać: czy aktualne kwestie związane z migracją zarobkową, ze strachem przed uchodźcami, z antysemityzmem i rasizmem obecnymi na polskich stadionach, islamofobią są komentowane w lekturze szkolnej? Czy możemy „podpatrzyć” bohaterów borykających się z etycznym zobowiązaniem wobec Innego, wzmagających nasz czytelniczy szacunek dla różnic kulturowych? Obawiam się, że jednak nie, co postaram się dalej wyjaśnić.

Amerykańskiej filozof Marthy Nussbaum pedagogiczna wizja obywatelskiego kształcenia opiera się na założeniu, że najważniejsze są lektury, które stymulują i inspirują ucznia. Uwagi te rozwija Nussbaum w tekście *Czytać, aby żyć*. Píše ona o książkach, które „obchodzą ludzi”, bo dopiero wtedy dokonują „przemiany”:

Ludzi obchodzą książki, które czytają; przemieniają się pod wpływem tego, co ich obchodzi — tak w czasie lektury, jak i potem, kiedy zmiana zachodzi na wiele różnych sposobów, zbyt subtelnych do wykrycia. Jeśli jednak czytelnik jest osobą refleksyjną, która (od siebie oraz w imieniu swojej wspólnoty) stawia pytanie, na czym polega dobre życie, to wówczas

⁹ R. Koziółek: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2015, s. 20.

Rolę paideutyczną poezji oraz funkcjonowanie *paidei* jako *humanitas* podkreśla Monika Bieniek w tekście *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*. Specyfiką tej formy kształcenia było kładzenie nacisku na czytanie literatury pięknej — głównie poematów Homera — uchodzących za wzorzec i punkt odniesienia w edukacji moralnej młodzieńców greckich. Później funkcję tę przeniesiono na całą grecką poezję. Wydano nawet nakaz publicznego recytowania poematów Homera. Zob. więcej: M. Bieniek: *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*. W: *Filozofia kultury*. Red. P. Mróz. Kraków 2015, s. 43—76.

¹⁰ R. Koziółek, M. Rachid-Chehab: *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*. Wydanie online http://wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,16145447,Do_czego_sluzyl_kanon_lektur_szkolnych.html [data dostępu: 13.02.2017].

nie unikniemy następujących kwestii: w czym tkwi istota tych literackich przyjaźni, w których odnajdujemy samych siebie? Jaki jest ich wpływ na mnie, na innych, na moją społeczność?¹¹.

Szkopuł jednak w tym, że kanoniczna literatura szkolna nie pozwala wprost mierzyć się uczniowi — czytelnikowi z najbardziej palącymi problemami świata, z tym, co ich „obchodzi”. Przyjrzyjmy się więc z bliska szkolnemu spisowi tekstów i zobaczymy, jaką ma moc sprawczą w warunkach społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo. Czy zawarte w nim teksty literackie odnoszą się do współczesnego świata i jego problemów? Czy łączą się z zainteresowaniem młodzieży? I jak literatura mówi o nas samych w kontekście pluralizmu kultur?

Inny na polskim

W obowiązującym kanonie lektur nie znajdujemy wielu pozycji książkowych, których fabuła dotyczy aktualnych problemów wielokulturowości i odpowiada adekwatnie na emocjonalne zapotrzebowanie młodego pokolenia. Z pewnością dobrą propozycją są reportaże Ryszarda Kapuścińskiego, zarówno *Heban*, jak i *Cesarz*. Nie zapominajmy jednak, że polonista, ilustrując dialog wielo- i międzykulturowy, do tej pory mógł sięgać po wybrane przez siebie teksty spoza spisu lektur. Jako „gospodarz kanonu” kieruje się *de facto* dowolnymi kryteriami, także tymi związanymi z pluralizmem kultur.

Aktualnie trwa reforma oświaty. Znamy już propozycję podstawy programowej i listę lektur zarówno do szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej — dla liceów, techników i szkół branżowych. Nie ma w niej żadnych istotnych zmian w obszarze dialogu kultur, a nauczyciel przestaje być „gospodarzem kanonu”. I tak, np. wśród obowiązkowych i uzupełniających pozycji książkowych

¹¹ M.C. Nussbaum: *Czytać, aby żyć*. Tłum. A. Bielik-Robson. „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2002, nr 1/2 (73/74), s. 8. Zob. również M.C. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa 2016. W Polsce o krytycznym myśleniu mówią również: Anna Janus-Sitarz, Krystyna Koziółek i cytowany wcześniej R. Koziółek. Por. A. Janus-Sitarz: *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa. Kraków 2009, s. 412—422; A. Janus-Sitarz: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: Eadem: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Kraków, s. 15—29; Eadem: *Zrobić innym trochę miejsca koło siebie. Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej: między presją a misją*. „Postscriptum Polonistyczne” 2016, nr 2 (18), s. 113—123; K. Koziółek: *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

w klasach od IV do VI „ocierających się” o Innego w zreformowanej szkole podstawowej znajdują się zaledwie dwa teksty: powieść podróżnicza Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* (książka ta ma niewątpliwie wiele walorów literackich, ale w kontekście perspektywy kolonialnej nosi znamiona wręcz książki rasistowskiej)¹² oraz anachroniczny już *Winnetou* Karla Maya. Pobieźny ogląd propozycji lektur w zreformowanej szkole podstawowej przekonuje, że podstawa ma na celu konstruowanie w miarę jednokulturowego¹³ społeczeństwa, które na lekcji przede wszystkim „umiera za swą Ojczyznę”¹⁴. Kierunek ten wskazywany jest również w liście popierającym reformę oświaty, podpisanym przez stu wybitnych przedstawicieli polskiej nauki, literatów i publicystów. Czytamy w nim, iż działania Ministerstwa Edukacji „ratują ogólnoludzkie dziedzictwo oraz polską kulturę w epoce postmodernistycznej globalizacji”¹⁵.

¹² Magdalena Piekara w książce pt. *Kwestia żydowska w publicystyce Elizy Orzeszkowej* podejmuje temat wzmacniania stereotypów przez Henryka Sienkiewicza, który przedstawia: rdzennych Afrykańczyków jako prymitywnych dzikusów (nawet językowych — Kali używa czasowników w bezokoliczniku), wyższość cywilizacji europejskiej wprowadzonej dzięki brytyjskiej protekcji, symboliczne zwycięstwo katolicyzmu nad islamem (odrzućcie przez Stasia oferty Mahdiego) czy generalną opozycję imperialny ład (europejski) — dzikość (afrykańska). M. Piekara: *Kwestia żydowska w publicystyce Elizy Orzeszkowej*. Katowice 2013, s. 7–9. Por. H. Sienkiewicz: *W pustyni i w puszczy*. Warszawa 1986, s. 319, 344. Dwa z wielu przykładów z książki: „Murzyni bowiem, póki mahometanizm nie wypełni ich dusz nienawiścią do niewiernych i okrucieństwem, są raczej bojaźliwi i łagodni” oraz „Więc słuchaj! Wa-hima mają czarne mózgi, ale Twój mózg powinien być biały. Ty skoro zostałeś ich królem, powinienes ich oświecić i nauczyć tego, czego nauczyłeś się ode mnie i od bibi. Oni są jak szakale i hieny — uczyni z nich ludzi”. Zob. również dyskusję na forum „Gazety Wyborczej” na temat tej lektury: http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11899151,_W_pustyni_i_w_puszczy_nie_dla_dzieci.html [data dostępu: 15.02.2017].

¹³ Podejście jednokulturowe oznacza, że państwo odpowiada za socjalizację wszystkich obywateli w ramach „kultury narodowej”, w której ulegają rozmyciu tożsamość kulturowa i specyfika poszczególnych grup podkulturowych. Zob. więcej: M. Humeniuk-Walczak: *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*. Toruń 2014, s. 31. Cyt. za: P.P. Grzybowski: *Edukacja europejska — od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków 2007, s. 40.

¹⁴ Nowy poczet bohaterów na lekcji historii rozpoczynają Mieszko I i jego żona Dobrawa. Ta występuje zresztą w małej grupie trzech kobiet, obok Marii Skłodowskiej-Curie i królowej Jadwigi. Twórcy podstawy wyróżnili również między innymi Bolesława Chrobrego, Kazimierza Wielkiego, Zawiszę Czarnego, Jana III Sobieskiego. Czwartoklasiści będą się uczyć także o przeorze Augustynie Kordeckim i hetmanie Stefanie Czarnieckim. Z czasów drugiej wojny mamy Zośkę, Alka i Rudego oraz rotmistrza Witolda Pileckiego. Na liście jest również Jan Paweł II. Zob. M. Michałek: *Kobieciarz, hazardzista, celebryta. Poznajcie nowego króla*. <http://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/wiersz-do-jaroslaw-kaczynskiego-na-jezyku-polskim-zalewska-otworzyla-furtke,71,1486> [data dostępu: 16.02.2017].

¹⁵ Zob. *Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie — list 100*. <https://oko.press/reforma-zalewskiej-ratowac-ogolnoludzkie-dziedzictwo-list-100-ludzi-oderwanych-zycia/> [data dostępu: 29.06.2017].

Oczywiście, z jednej strony obowiązkiem szkoły jest kształtowanie tożsamości narodowej, z drugiej jednak — zgadzam się z ustaleniami Andrzeja Borowskiego, który pisze o racjonalizacji niejednoznacznego i anachronicznego pod wieloma względami paradygmatu tożsamości narodowej:

Wzorzec, a raczej stereotyp tożsamości polskiej był i jest nadal powielany często dość bezmyślnie przez szkolny kanon lektur, przede wszystkim jednak przez ogólnikową, płytką, tendencyjną ich interpretację [...]. Namysł nad tożsamością narodową w kontekście antropologicznym „drugiego” jako „obcego” przybliży nas do tematu **wielokulturowości jako przedmiotu edukacji polonistycznej** [podkr. — M.O.]¹⁶.

Brak tematów wielokulturowościowych uważam za jeden z powodów do demontażu propozycji szkolnych treści, do tego lista obowiązujących lektur jest bardziej „narodowa” niż „obywatelska”¹⁷. Niepokoi, iż kreowana przestrzeń szkolna jest ciasna i wąska, a przecież — parafrazując Baumaną — „świat jest pełen” i „minęły czasy pustelni oraz fortec”. Należałoby zachować balans światopoglądów, kultur i religii, będący obszarem otwartego dialogu. Celem nowoczesnej polonistyki jest przecież wychowanie w dialogu i do dialogu. A w szkole właściwie jedyny krąg takich tematów to martyrologiczna narracja o Żydach ofiarach, dotycząca zagadnienia Holokaustu. Jest on wydzielony z już i tak słabo reprezentowanej literatury w szkole na temat tradycji judaistycznej, o czym pisała Małgorzata Wójcik-Dudek w książce *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*¹⁸.

W związku z tym, iż w kanonie lektur nie odnajdziemy propozycji lekturowych, które poruszają kwestie multikulturowości, postanowiłam w ramach zajęć „konteksty literatury w szkole”¹⁹ przyjrzeć się z uwagą, wraz ze studentami

¹⁶ A. Borowski: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej...*, s. 181.

¹⁷ R. Poczykowski: *Pytania, których nie zdążyłem zadać mojemu dziadkowi. Rzecz o pamięci, wyobraźni i historii mówionej*. W: *Historia, pamięć, tolerancja. Nauczanie o wielokulturowości i lokalnej historii. Materiały dla nauczycieli przygotowane w ramach projektu „Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku”*. Red. K. Niziołek, R. Poczykowski. Białystok 2008, s. 40. W artykule podejmowany jest temat dwóch modeli uczenia historii: patriotycznego i obywatelskiego. Paradygmat ten odpowiada również uczeniu języka polskiego. Pierwszy kładzie nacisk na losy Polaków jako wspólnoty narodowej, konserwuje tradycyjny martyrologiczno-bohaterski obraz Polski, a marginalizuje wkład etnicznych i religijnych mniejszości. Wiedza historyczna przekazywana jest jednostronnie, wymaga bezkrytycznej akceptacji. Drugi model to lekcja postaw obywatelskich. Uczenie historii nie ogranicza się do sekwencji dziejów, ale idzie dalej — ku refleksji nad nimi i ku krytycznej dyskusji.

¹⁸ M. Wójcik-Dudek: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016, s. 24.

¹⁹ Kierunek: filologia polska, studia II stopnia MU, specjalność nauczycielska.

polonistyki, temu istotnemu zagadnieniu. Oprócz tematów przewidzianych przy wprowadzaniu kontekstów kultury, takich jak: czytanie obrazów, przykłady ekfraz, analiza języka filmu, sztuka interpretacji fotografii, style w architekturze, postanowiłam blok zajęć poświęcić odpowiedziom na pytania: jak uczyć wielokulturowości na lekcji języka polskiego? Jakie teksty wybierać? Czym się kierować? W trakcie ćwiczeń omawialiśmy więc następujące zagadnienia: kultura, kultury, wielokulturowość, transkulturowość, inność, ja, Ty, trzeci, Emmanuel Lévinas, filozofia dialogu, socjologia Zygmunta Baumana, teksty Ryszarda Kapuścińskiego, a także *sacrum* z punktu widzenia różnych religii — czyli wszystko to, co dotyczy różnic i podobieństw w obszarze tożsamości kulturowej.

Rodzące się refleksje kierowały nas w czasie spotkań ku praktyce czytania literatury najnowszej, tej, która opisuje świat dziejący się na naszych oczach. I choć najnowsza proza z pewnością nie jest pisana z myślą o młodzieży szkolnej, to fragmenty z niej bardzo dobrze nadają się na takie lekcje polskiego, które mogą przeciwdziałać formom dyskryminacji czy innym negatywnym zachowaniom. Ponadto wydaje się, że książki te pełniej odpowiadają na potrzeby uczniów dzięki aktualnym przykładom oraz współczesnemu językowi. Zdecydowanie warto więc, a nawet koniecznie trzeba, powrócić do czytania literatury najnowszej w szkole średniej. Niewątpliwym plusem tej propozycji jest brak opracowań, które nazbyt ułatwiają uczniom obcowanie z książką. Jakie teksty wybrali studenci polonistyki, ilustrując tendencje multikulturowe, i jak wybór ten argumentowali. Oddaję im głos.

Studenckie pomysły na wielokulturową lekcję

Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu nie jestem w stanie przytoczyć wszystkich studenckich pomysłów na lekcję polskiego w szkole średniej, poruszającą idee wielokulturowości na podstawie literatury najnowszej. Wybrałam więc trzy (wraz z analizowanymi fragmentami z książek), które mają na celu: piętnowanie zjawiska mowy nienawiści, pobudzanie postawy ciekawości i otwartości ucznia na to, co inne, oraz omówienie zachowań wobec uchodźców.

Pierwsza propozycja lekcji to: Mowa nienawiści — do czego prowadzi? Skąd się bierze? Czy funkcjonuje tylko w Internecie? Reportaż Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*²⁰. Celem proponowanych zajęć jest zapoznanie uczniów z pojęciem: „mowa nienawiści”, wskazywanie jej przykładów oraz uświadomienie uczniom, że nie funkcjonuje ona tylko w przestrzeni

²⁰ M. Kącki: *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*. Wołowiec 2015.

internetowej. Cel ogólny realizowany jest przez poznanie fragmentów reportażu Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* i jego analizę pod kątem kultury języka i zabarwienia emocjonalnego. Cel wychowawczy natomiast sprowadza się do rozumienia skutków, jakie niesie szerzenie mowy nienawiści.

Druga propozycja lekcji to: Nikab, Gahwa, madżlis i... prawo jazdy. *Beduin-ki na Instagramie...* Aleksandry Chrobak. Kształtowanie uczniowskiej postawy ciekawości świata i akceptacji inności stanowi cel wychowawczy zajęć. Uczestnicy lekcji wskazują różnice i podobieństwa kultury Zachodu i kultury arabskiej, potrafią wymienić na podstawie tekstu emirackie obyczaje i są świadomi, że Inny nie jest wcale gorszy. Jednocześnie uczą się akceptować inne kultury, rozwijając postawę otwartości.

Ostatni omawiany przeze mnie studencki pomysł na lekcję polskiego to: Inny czy wróg? Uchodźcy dawniej i dziś. Zajęcia te mają na celu wyzbycie się uprzedzeń względem uchodźców, a nawet myśli ksenofobicznych, przy jednoczesnym ukierunkowaniu uczniów na otwartość i empatię wobec tego, co inne. Na lekcji uczniowie poznają reportaż Anety Prymaki-Oniszk pt. *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*²¹.

Wymienione trzy propozycje polonistycznego projektu edukacyjnego zawierają uzasadnienie wyboru najnowszej prozy, przygotowanie do lekcji oraz ukierunkowaną lekturę. Opierają się na dydaktycznej zasadzie: od intuicji do definicji i odwołują się przede wszystkim do tekstu literackiego oraz postawionych do niego pytań. Jest w nich wyraźnie akcentowany cel wychowawczy.

Oprócz przywołanych w artykule pomysłów studenci przygotowali również inne projekty lekcji. Podam jedynie ich tematy:

- Jesteśmy w lesie. Problem migracji zarobkowej i multikulturowości w Europie. Charakterystyka wybranych narodowości z perspektywy dramatu Andrzeja Stasiuka pt. *Ciemny las*;
- Skąd bierze się zło? — *Łąka umarłych* Marcina Pilisa;
- Traktuj Żyda swego jak siebie samego (na podstawie książki Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*);
- Tradycja a nowoczesność na przykładzie Egiptu (na podstawie książki Piotra Ibrahima Kalwasa *Haram Halal*);
- Poznaj mnie, a zrozumiesz oraz Multikulturowość a fundamentalizm religijny. Spotkanie. Dialog. Zagrożenia (obydwie propozycje lekcji na podstawie filmu *Agora*);
- Doroty Terakowskiej *Samotność Bogów*, czyli o umieraniu wiar i rodzeniu się nowych;
- Wielki Brat patrzy, czyli Korea Północna jako kraj absurdów i propagandy (na podstawie książek: *Urodzony w obozie nr 14. Z Korei Północnej długa droga do wolności* Hardena Blaine'a, *Pozdrowienia z Korei. Uczylałam dzieci*

²¹ A. Prymaka-Oniszk: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*. Wołowiec 2016.

północnokoreańskich elit Suki Kim i *Przeżyć. Droga dziewczyny z Korei Północnej do wolności* Yeon-mi Park);

— „Neger, Neger...” — odmienność zawsze budzi zainteresowanie (na podstawie książki *Neger, Neger... Opowieść o dorastaniu czarnoskórego chłopca w nazistowskich Niemczech* Hansa-Jürgena Massaquoi).

Intencją moją nie jest pokazanie perfekcyjnej lekcji polskiego, którą krok po korku opisuje konspekt, z dokładną metryczką i wykazem metod dydaktycznych. Chciałam raczej zwrócić uwagę studentów — przyszłych nauczycieli, że edukacja polonistyczna może i musi mówić językiem lektur o rzeczach ważnych współcześnie, a takim tematem niewątpliwie jest wielokulturowość, oraz spowodować, żeby, jako przyszli pedagodzy, na lekcji starali się być kreatywni i wchodzili poza przyjęte schematy. Jak się wydaje, odpowiedni dobór literatury najnowszej to chyba najlepszy sposób na wywoływanie emocji, wychowywanie myślących obywateli oraz w ogóle na zachętę do czytania. (Zobacz propozycje lekcji w aneksie artykułu).

Spółeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej

Wspólne, moje i studentów, odkrywanie Innego w najnowszej literaturze jako projekcie edukacyjnym pozwoliło nam dostrzec więzi międzyludzkie, społeczne, szersze niż tylko narodowe, bo także europejskie oraz uniwersalne. Uniwersalistyczny humanizm może się przyczynić do załagodzenia konfliktów międzyludzkich i wzbudzać tolerancję dla tego, co inne. U podstaw tej tezy leży między innymi idea zawarta w stwierdzeniu Hansa-Georga Gadamera: „Wszyscy jesteśmy inni i wszyscy jesteśmy samymi sobą”²², oraz filozofia Emanuela Lévinasa. Obaj są zresztą filologami i pomimo wielu różnic, które ich dzielą, dochodzą do tych samych wniosków w kwestii rozumienia Innego:

Sam status człowieczeństwa zakłada braterstwo i ideę rodzaju ludzkiego. [...] Ludzkie braterstwo ma dwa aspekty: z jednej strony zakłada indywidualności, których status logiczny nie sprowadza się do statusu ostatecznych różnic w ramach jednego rodzaju; ich szczególność polega na tym, że każda z nich odnosi się do siebie samej [...]; z drugiej strony — zakłada **wspólnotę ojca**, jakby wspólnota rodzaju zbliżała w stopniu niewystarczającym²³ [podkr. — M.O.].

²² H.-G. Gadamer: *Dziedzictwo Europy*. Tłum. A. Przyłębski. Warszawa 1992, s. 22.

²³ E. Lévinas: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 2002, s. 255.

Przyjęcie tych założeń pozwala zobaczyć przejścia od Innego — Obcego — Wroga, do Innego — Interesującego — Przyjaciela, o czym pisał Przemysław Paweł Grzybowski w książce o *Edukacji europejskiej. Od wielokulturowości ku międzykulturowości*²⁴. Jej przedmiotem są koncepcje edukacji europejskiej, która ma na celu wspieranie integracji społeczno-kulturowej. Autor podejmuje w niej również kwestie komunikacji, dyskryminacji oraz integracji kultur wyróżnianych na podstawie narodowości, rasy, płci, religii, orientacji seksualnej i sytuacji społecznej.

Zaznacza się potrzeba przeobrażenia naszej dyscypliny i wzrostu świadomości w obszarze między- i wielokulturowym, a co za tym idzie — większa otwartość na porównywanie utworów, kultur, tradycji należących do różnych narodów. Nie bez przyczyny zaczęto używać w polskim środowisku naukowym nazwy „filologia narodowa”, zastępując ustalone wcześniej określenie „polonistyka”²⁵. Dla niektórych jest to zjawisko korzystne, bo — jak twierdzą — „zapobiega rozmywaniu zbiorowej tożsamości”, dla innych zaś, tak jak i dla mnie, jest ono dowodem na to, że „intensyfikacja emocji narodowych prowadzi również do powstania konfliktów, w których tożsamość jednych może być celem agresji drugich”²⁶. Polonistyka, jeśli chce mówić mądrze o świecie, a powinna — bo przecież „dobrze się myśli literaturą” — musi się znajdować na skrzyżowaniu wielokulturowych dróg i nie może być odporna na dziejące się tu i teraz zjawiska. Inaczej gubi swoją istotność, tym samym najważniejszą rolę, jaką ma do wypełnienia.

Taka idea przyświeca mnie i moim studentom, którzy, ufam, nie pozostaną obojętni na różnice kulturowe, mniejszości narodowe, etniczne czy religijne, pomagając się i dla nich miejsca w kulturze narodowej i edukacji polonistycznej. A najnowsza proza pomaga być im „nauczycielami noweltywnymi”²⁷ — nowatorskimi, oryginalnymi, pomysłowymi, ze świeżym spojrzeniem oraz ożywianym warsztatem merytorycznym i dydaktycznym.

²⁴ P.P. Grzybowski: *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości...*, s. 36. Zob. również prace Jerzego Nikitorowicza, w tym: J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2007; *Edukacja międzykulturowa*. Red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk. Białystok 2011.

²⁵ Por. Zjazd Polonistów. Katowice 2011 rok.

²⁶ Zob. B. Bakuła: *Narodowa czy rodzima? Filologia polska w perspektywie multikulturalizmu*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz. Katowice 2013, s. 195. Problem ten dogłębnie bada Bogusław Bakuła. Przeprowadził on ankietę wśród polonistyk zagranicznych, sprawdzając, czy w innych krajach funkcjonuje termin „filologia narodowa”. Zdaniem respondentów, termin ten jest przestarzały i anachroniczny i nie funkcjonuje na zagranicznych uczelniach, ma również negatywne konotacje: nacjonalistyczne i wykluczające dla polonistów spoza Polski.

²⁷ Termin za Kordianem Bakułą. Zob. K. Bakuła: *Nauczyciel noweltywny. Pomysły na dydaktyczny warsztat pracy*. W: *Przyszłość polonistyki...*, s. 213. Noweltywność (z ang. *novelty* ‘nowość, świeżość’) to młodsza siostra innowacji.

Aneks

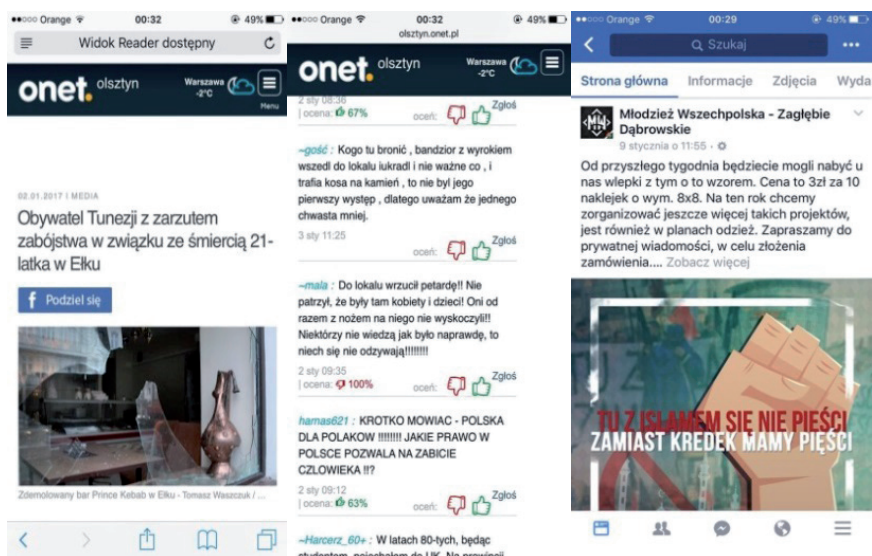
- I. Temat lekcji: Mowa nienawiści — do czego prowadzi? Skąd się bierze? Czy funkcjonuje tylko w Internecie? Reportaż Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*.

Często podejmowany temat przez studentów, przyszłych nauczycieli języka polskiego, to mowa nienawiści. Do ukazania tego problemu posłużył reportaż literacki Marcina Kąckiego, *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* z 2015 roku²⁸.

W informacji wprowadzającej do konspektu lekcji studentka Klaudia Rożyńska uzasadniła swój wybór lekturowy, pisząc: „[...] uczniowska praca z reportażem Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* pozwoli na zobaczenie problemu [mowy nienawiści — M.O.] od strony realnej. W książce prezentowane są agresywne zachowania, mające miejsce nie tylko w przestrzeni internetowej, ale także w życiu codziennym mieszkańców Białegostoku. Akty mowy nienawiści spotykane w sklepie, na ulicach, w miejscach pamięci łączą się u Marcina Kąckiego z opisami fizycznej przemocy czy znęcania się nad osobami o odmiennej narodowości, orientacji seksualnej czy odmiennym światopoglądzie religijnym i politycznym. Reportaż jest formą, w której autor nie wyraża swojej subiektywnej oceny, co może pomóc uczniom w ukształtowaniu własnego zadania na ten temat. Marcin Kącki opisuje wydarzenia aktualne, które miały miejsce na przestrzeni ostatnich kilku lat, jest to kolejny powód do zainteresowania uczniów problemem mowy nienawiści. Uczniowie na lekcji będą mieli okazję zapoznać się z fragmentami reportażu, w których Marcin Kącki opowiada o negatywnych wypowiedziach ludzi młodych, ale także przedstawicieli organizacji rządowych, dziennikarzy, polityków. Wiek osób, które szerzą mowę nienawiści, jest bardzo zróżnicowany. Są to zarówno młodzi ludzie, osoby w średnim wieku czy osoby starsze. Lekcja ma na celu uświadomienie, że wiek czy wykształcenie nie usprawiedliwia złych zachowań oraz że uprzedzenia na tle rasowym, seksualnym, politycznym może posiadać każdy [...]”

Jako przygotowanie do opisywanej lekcji, w ramach pracy domowej, uczniowie mieli znaleźć w Internecie i przynieść z sobą wydruki lub adresy internetowe funkcjonujących w przestrzeni publicznej przykładów mowy nienawiści. Dzieci jako przykłady wskazywały obraźliwe posty, a także komentarze w serwisach internetowych. Oto *print screens*:

²⁸ M. Kącki: *Białystok...*



Na początku zajęć studentka zaproponowała wprowadzającą rozmowę z uczniami na temat mowy nienawiści: gdzie słyszą negatywne wypowiedzi (z treściami, które obrażają, oceniają, poniżają)? Czy byli świadkami wyzwisk, agresji, poniżania drugiego człowieka? Czy bezpośrednio spotkała ich taka sytuacja? Czy byli urażeni wyzwiskami, obrazami, które zobaczyli?

Następnie uczniowie próbowali zdefiniować termin „mowa nienawiści”, wskazać negatywne, obraźliwe zachowania, głównie w przestrzeni internetowej. Pojawiło się także określenie „hejt”.

Nauczyciel wstrzymuje się z podaniem właściwej definicji mowy nienawiści. Pyta o nią ponownie po lekturze fragmentów reportażu. Dzieli klasę na cztery grupy i każdej rozdaje fragment reportażu Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* oraz pytania do tekstu. Wprowadza również uczniów w świat przedstawiony tekstu, mówi o gatunku, jakim jest reportaż literacki, oraz opowiada o książce.

Oto proponowane wyimki.

Grupa 1

Kongres

„Elżbieta Karczewska, szeregową pracownicę Departamentu Ochrony Środowiska Urzędu Miejskiego w Białymstoku, latem 2007 r. zostaje wezwana do gabinetu zastępcy prezydenta Aleksandra Sosny. Za kilka dni odbędzie się Światowy Kongres Esperanto w Jokohamie w Japonii. [...] »Poleci Pani z Panem prezydentem Truskolaskim, a on poprosi, by kongres w 2009 roku odbył się w Białymstoku«.

[...] Do miasta ma przyjechać ponad 2 000 miłośników esperanto z całego świata, także Krzysztof Zamenhof-Zalewski, jedyny żyjący potomek Zamenhofa, jego wnuk. Miasto nadaje mu tytuł obywatela honorowego. Fora internetowe lokalnych mediów rozgrzane. Czytelniczka »Kuriera Porannego« pisze: »To skandal, dlaczego nikt w tym mieście nie ma odwagi powiedzieć, co myśli... czyli nie! Co ma gówniarz żydowski do Białegostoku? Moja noga nie postanie w tym żydowskim padole. Jak się otwiera strone, to wszędzie tylko wiadomości o Żydach. Gdzie my do cholery mieszkamy? w Izraelu czy w Polsce? Żydowski grajdołek...«.

Ale to dopiero uwertura

[...] na terenie Politechniki postawiono namiot dla esperantystów. W nocy ktoś podchodzi do jego ściany, oblewa łatwopalnym płynem, podpala. Następnego dnia w okolicach Politechniki kręcą się mężczyźni z napisami na koszulkach: »Nie przeprosimy za Jedwabne«, i przekreślonymi gwiazdami Dawida»²⁹.

Grupa 2

Eskalacja

„Czytam w białostockich sądach akta spraw związanych z IV Edycją, pobiciami, rasizmem, porachunkami kibolskimi. W zeznaniach sprzed 10 lat widzę nazwiska, telefony, pseudonimy, adresy, miejsce pracy, powiązania lokalnych skinów. Nikt nie doglądał tych ludzi, nie poszedł za śladami, dopiero tragedie nagłośnione medialnie skłoniły policję do działania.

Trudno zliczyć antysemickie ataki w Białymstoku i w okolicach w ciągu ostatnich lat. Łatwiej wymienić te, które zapadały w pamięć, także ze względu na łagodny tryb postępowania z nimi sądu, prokuratury, policji.

[...] Wydarzenia białostockie monitoruje Stowarzyszenie Nigdy Więcej, walczące z mową nienawiści.

2001 — w Białymstoku odbywa się zlot neofaszystów i koncert nazistowskich zespołów Szwadrony Śmierci, Honor. Koncert ochrania policja.

2002 — podczas promocji książki Szewacha Weissa pojawiają się transparenty z napisami »Stop żydowskiemu interesom«, »Ambasador morderców«, sprawcy zostają skazani na grzywny.

2003 — podczas spotkania na białostockim uniwersytecie poseł Ligi Polskich Rodzin mówi: »Do tej pory nie zastrzeliłem jeszcze żadnego Żyda ani pedała« [...]»³⁰.

Grupa 3

„»Dlaczego nie lubisz Żydów?« — pyta sędziego Janusza Sulima. »Za wszystko. Za historię, za to, że obwiniają Polaków o Holocaust, za ich mniemanie o sobie, że chcą się znaleźć w elitach, rządzić naszym krajem [...]«. »Kogo jeszcze

²⁹ Ibidem, s. 76—77.

³⁰ Ibidem, s. 182—183.

nie lubisz? Cyganie mają opinię bandytów i złodziei, i to jest prawda. Z nimi trzeba zrobić to samo, co z Żydami, wysiedlić do swego kraju, do Rumunii [...]. »A młodzi Polacy, którzy wyjeżdżają za chlebem?« »To zdrajcy, bo w Polsce jest praca dla każdego« [...]. Islamu nienawidzę, tak jak judaizmu, a homoseksualistów trzeba leczyć, choć niektóre przypadki są zaawansowane, że nie wiem, co z tym zrobić [...]. »Jesteś katolikiem?« »Tak«. »Jak to godzisz? Bo filarem chrześcijaństwa jest szacunek dla ludzi«³¹.

Grupa 4

„Gaweł i Dulkowski podczyścili ściany miasta i wzięli się do białostockich portali, na których trwa ksenofobiczny festiwal: »Wystrzelać wszystkich brudasów«, »Wynajmę mieszkanie. Murzynom dziękujemy«, »Ty żydowski śmieciu«, »Za polowanie na romów [sic!] zawsze piwko«, »Białystok to wielkie i atrakcyjne miasto, że czarnuchy ciągną tam całymi plemionami«, »Pamiętajcie o złotej zasadzie — dobry muzułmanin to martwy muzułmanin«. Składają sterty doniesień o podobnych wpisach, ale w Prokuraturze Białystok-Południe, bo Białystok-Północ, ta od swastyki, raczej nie widzi dowodów przestępstwa»³².

Uczniowie odczytują fragmenty w grupach; nauczyciel prosi o zastanowienie się nad odpowiedziami na następujące pytania:

1. W jaki sposób osoby we wskazanych fragmentach ranią innych?
2. Które zachowania z przeczytanych fragmentów mogą wskazywać na mowę nienawiści?
3. Kim są osoby, które posługują się mową nienawiści?
4. Gdzie występuje mowa nienawiści?
5. Jak nacechowane są wypowiedzi, zachowania takich osób?
6. Gdzie szukać korzeni takich zachowań?
7. Co jest powodem praktykowania i propagowania mowy nienawiści?
8. Kim są ofiary mowy nienawiści?

Każda grupa odczytuje swój fragment przed całą klasą i prezentuje odpowiedzi na zadane pytania.

Nauczyciel ponownie pyta o mowę nienawiści. Próbuje wspólnie z klasą poszerzyć definicję prezentowaną przed odczytaniem fragmentów reportażu Marcina Kąckiego. Zapisuje odpowiedzi uczniów³³. Informuje, że istnieje bardzo wiele definicji mowy nienawiści. Prosi klasę o zapoznanie się z trzema definicjami prezentowanymi na stronie: <http://www.mowanienawisci.info/sekcja/>

³¹ Ibidem, s. 143—144.

³² Ibidem, s. 158.

³³ Przykładowe odpowiedzi uczniów: mowa nienawiści nie występuje tylko w Internecie, jak wskazywaliśmy wcześniej, może funkcjonować także w życiu codziennym; dotyka osoby o odmiennym narodowości, rasie, orientacji seksualnej, odmiennych poglądach politycznych czy światopoglądowych. Może być spowodowana uprzedzeniami wyniesionymi z domu lub stereotypami.

definicja/³⁴ oraz o zapisanie swojej definicji powstałej na podstawie tego, co było omawiane na lekcji, i tego, co uczniowie przeczytali na wskazanej stronie.

Na zakończenie lekcji, jako podsumowanie, nauczyciel rozmawia z uczniami o sposobach zwalczania mowy nienawiści. Co robić, żeby jej zapobiegać i czy jest to w ogóle możliwe w XXI wieku³⁵?

II. Temat lekcji: Nikab, Gahwa, madżlis i... prawo jazdy. *Beduinki na Instagramie* Aleksandry Chrobak

Do ukazania idei wielokulturowości posłużyła książka Aleksandry Chrobak pt. *Beduinki na Instagramie*. Autorką pomysłu na ciekawą lekcję polskiego w opisywanym kontekście różnorodności kulturowej jest studentka Joanna Sapa, która tak motywuje czytelnicze spotkanie z proponowanym tekstem: „[...] Najważniejszym celem lekcji jest zachęcenie uczniów do wyrobienia w sobie postawy ciekawości i otwartości na to, co inne (z naszego, europejskiego punktu widzenia). Poprzez samodzielne gromadzenie materiałów oraz lekturowe zbliżenie się do kultury emirackiej — pozornie zupełnie różnej od naszej — uczniowie zyskują szansę, by zrozumieć, że inny wcale nie znaczy gorszy. W trakcie lekcji zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, poznają tradycje oraz — wynikające z nich — zwyczaje kultywowane w arabskich domach, a także wzbogacą swój zasób słownictwa o wyrażenia i zwroty pochodzące z języka arabskiego. Dodatkowo, na zajęciach uczniowie będą doskonalić umiejętność pracy w zespole, rozwijać zdolność publicznego wyrażania własnego stanowiska, precyzyjnie nazywać własne uczucia i emocje. Bardzo ważnym elementem jest ten, w którym uczniowie wskazują na różnice i podobieństwa kultury (sze-

³⁴ Jedną z nich jest definicja według Rady Europejskiej: „Mowa nienawiści obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji, między innymi: nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu. »Rasistowski i ksenofobiczny materiał« oznacza każdy materiał, obraz lub jakąkolwiek inną ilustrację idei lub teorii, która zaleca, promuje lub nawołuje do nienawiści, dyskryminacji lub przemocy wobec osoby lub grupy osób ze względu na rasę, kolor, religię, pochodzenie albo przynależność narodową lub etniczną, jeśli są wykorzystywane jako pretekst do któregośkolwiek z tych czynników. W 2000 roku Rada Europy zwracała uwagę na rozwój mowy nienawiści w Internecie, jej związki z rozwojem mediów społecznościowych. W 2003 roku w protokole dodatkowym Konwencji o cyberprzestępczości nie pojawia się, co prawda, mowa nienawiści, ale mowa jest za to o »groźbach i zniewagach o podłożu rasistowskim i ksenofobicznym« (*racist and xenophobic motivated threat and insult*)”. *Mowa nienawiści*. <http://www.mowanienawisci.info/post/rada-europy/> [data dostępu: 5.02.2017].

³⁵ Przykładowe odpowiedzi uczniów: zastępowanie obraźliwych słów innymi — nacechowanymi neutralnie, happeningi, warsztaty dla młodzieży i dorosłych, poprawa edukacji, programy edukacyjne itd. Jest to trudne, ponieważ nie możemy kontrolować tego, jaką postawę ludzie prezentują w Internecie, może się to tylko nasilać, ponieważ problem migracji pozostaje cały czas nierozwiązany itd.

roko rozumianego) Zachodu i kultury arabskiej (emirackiej). Celem jest uświadomienie sobie, iż kultura geograficznie bardzo od nas odległa — jest w wielu aspektach podobna do tego, z czym my (w Europie Środkowej) spotykamy się na co dzień. Uczniowie powinni więc starać się akceptować inne kultury i nie dyskryminować ich tylko dlatego, że nie wyrastają ze starego ładu. Kultura europejska bowiem wcale nie jest jedyna, lecz stanowi (na równi z innymi) warunek różnorodności wśród społeczeństw”.

Na tydzień przed planowaną lekcją o kulturze islamskiej nauczyciel zadaje uczniom zadanie: zgromadź materiały (fragmenty wywiadów, artykuły, nagłówki z gazet, posty na forach, zdjęcia, hasła propagandowe, prace artystyczne, napisy...) dotyczące tego, jak Zachód przedstawia kulturę islamu. Przynieś materiały na lekcję dotyczącą książki A. Chrobak.

Nauczyciel prosi uczniów, by przedstawili zgromadzone materiały o tym, jak w mediach kreowany jest świat islamu. Po wysłuchaniu odpowiedzi i krótkim podsumowaniu tej części dyskusji zapisuje na tablicy temat lekcji (posłuży on jako pretekst do dalszej rozmowy). Następnie nauczyciel pyta: dlaczego książka nosi tytuł *Beduinki na Instagramie*, wprowadzając do tematu książki.

W ogniwie centralnym studentka podzieliła uczniów na 6 grup po 5–6 osób. Każda grupa otrzymuje kartę pracy z odpowiednim fragmentem tekstu oraz związanymi z nim poleceniami, zapisanymi w sposób hasłowy:

1. Od namiotów do drapaczki chmur (s. 35—41).

- Kraj kontrastów.
- Tradycyjne wartości a poczucie elitarności.
- „Podaj mi swoje nazwisko, a powiem ci, kim jesteś”. Społeczne stereotypy.

Fragment z książki

„Brak równości i podwójne standardy kłują w oczy, szczególnie jeśli — jak ja — pracuje się w firmie rządowej i widzi się je na co dzień. Kolejna znacząca różnica pomiędzy lokalnymi pracownikami i imigrantami wynika z faktu, że emiraccy obywatele nie muszą zarabiać na utrzymanie rodziny. Potężna pomoc finansowa od państwa sprawia, że nie mają tego typu motywacji. Rzadko przychodzą więc do pracy. Panie potrafią też w środku dnia zarzucić na ramię torebkę od Chanel i wyjść na kilkugodzinne zakupy, po czym wrócić tylko po to, by podpisać listę obecności”³⁶.

2. Wolność w centrum handlowym (s. 5—16).

- Zakupy jako pretekst.
- Znaleźć żonę w galerii?

Fragment z książki

„Tutejsi amanci mają różne strategie uwodzenia. Taki na przykład niepozorny Hilal totalnie wtapia się w tłum. Nie puszy się jak paw złotym ze-

³⁶ A. Chrobak: *Beduinki na Instagramie...*, s. 35.

garkiem w dubajskim stylu. Jego tajna broń to podryw „na Beduina”. Jest koło czterdziestki, dobrze ustawiony, zamożny, z willami w Emiratach i za granicą. Dobrze zbudowany z lekko siwiejącym, doskonale przyciętym zarostem, męskim nosem i magnetyzującym czarnym wejrzeniem, zawsze jest w pogotowiu i ma zapas wizytówek. Poluje samodzielnie. Jego *modus operandi* to dyskrecja. Upatrzoną ofiarę zagaduje na przykład półgębkiem w kolejce po lody. Uwodzi na prostolinijność i beduińską skromność. Mówi o sobie „chłopak z Al-Ajn”. Trochę tak, jakby podkreślał, że jest z prowincji, szczylił się: »jestem z Podhala«³⁷.

3. Świat kobiet (s. 55—69).

— Jak w emirackim świecie wygląda „proces rekrutacji” na żonę?

— Kobieta i prawo jazdy? Kto, gdzie i jak?

— Kobieta w przestrzeni domowej.

Fragment z książki

„Panie nie mogą same wyjść z domu, pojechać na zakupy czy do salonu piękności bez pozwolenia mężczyzny — najpierw ojca lub brata, a potem małżonka. Poza tym nawet jeśli by spróbowały, to i tak bez kierowcy nigdzie się nie dostaną. Samochód to prawdziwa niezależność. W przeciwieństwie do Saudyjek Emiratkę prowadzą, i to z fantazją, nawet ogromne terenówki. Jednak w społecznościach pochodzenia jemeńskiego i saudyjskiego³⁸ to czasem zbyt daleko idąca swoboda”³⁹.

4. Rola nikabu (s. 80—91).

— Nikab — swoboda czy więzienie?

— Żona wizytówką męża?

— Torebki i buty wyznacznikami stylu. Ulubione marki.

— Zegarek = sposób obejścia tradycji.

Fragment książki

„Nikab jest częścią garderoby teoretycznie zaprojektowaną nie po to, by więzić kobiety w domu, ale by dać im swobodę poruszania się poza domem bez uszczerbku dla reputacji. Tradycyjne panny niekoniecznie skarżą się na swoje życie. Raczej korzystają z niego w wyznaczonych granicach. Ich

³⁷ Ibidem, s. 16.

³⁸ Argumentacja przeciwko prowadzeniu samochodu przez kobiety bywa różna. „Saudyjski duchowny Saleh bin Saad al-Luhaidan, aby zniechęcać kobiety do zajęcia miejsca za kierownicą samochodu, sięgnął po argumenty natury ginekologicznej. Ostrzegł, że prowadzenie pojazdu przez kobietę może mieć negatywny wpływ na jej jajniki oraz miednicę i w konsekwencji powodować problemy z rodzeniem dzieci. W 2011 r. z kolei, jak podawał »The Telegraph«, uczeni z najwyższej rady religijnej Arabii Saudyjskiej ogłosili, że dopuszczenie kobiet do samodzielnej jazdy samochodem doprowadziłoby między innymi do zwiększenia liczby homoseksualistów i spadku liczby dziewic”. Zob. *Zakaz prowadzenia samochodu przez Saudyjski to kwestia polityczna*. <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/zakaz-prowadzenia-samochodu-przez-saudyjski-to-kwestia-polityczna/m6p1t> [data dostępu: 15.02.2017].

³⁹ A. Chrobak. *Beduinki na Instagramie...*, s. 63.

codziennosc jest bardzo uregulowana: dom, siedzenie madzlisie, dzieci, koniecznosc dopilnowania, czy pomoc domowa nie spartaczyła kurczaka z ryżem, wieczorki hennowe, wesela, zabieranie dzieci do lekarza, instruowanie gosposi, którą dzieci ciągną za nogawki piżamopodobnego uniformu, co włożyć do kosza w supermarkecie. Mąż/ojciec wszędzie je i zawozi i zewsząd przywozi, nie wiedząc, co to rachunek do zapłacenia czy ubezpieczenie samochodowe. Nie obchodzi ich cały męski świat pracy, walki o awans, wzajemne wygryzanie, kupowanie ziemi pod wille. Jest im tak dobrze i nic nam do tego⁴⁰.

5. Samochód jako wizytówka (s. 155—165).

- Życie na autostradzie.
- Przegląd najpopularniejszych marek.
- Jaki model i dla kogo?
- „Kultura jazdy”.

Fragment z książki

„Samochód, najczęściej biały, musi wyglądać i sprawiać wrażenie ekskluzywnego. Prestiż jest główną wartością w tym kraju. Każdy chce tu być vip-em. Szczytem luksusu są tablice rejestracyjne z dwu- lub trzycyfrowym numerem, za które trzeba zapłacić kilka milionów dirhamów. (Jednocyfrowe numery są zarezerwowane dla rodziny królewskiej). Zgodnie z niepisaną zasadą nie trąbi się na dwu- i jednocyfrowe numery i ustępuje się im miejsca na drodze. Przy wyprzedzaniu zawsze lepiej jest zerknąć na rejestrację i upewnić się, że nie mamy do czynienia z furą jakiegoś szejka⁴¹.

6. Instagram i Snapchat (s. 145—154).

- Królowe selfie.
- Snapchat = gwarancja prywatności.

Fragment z książki

„Emiratki są bardzo zdigitalizowane i kochają fotki, ale tylko pod warunkiem, że będą zabezpieczone przed niepowołanymi męskimi spojrzeniami. Ich albumy w telefonie pełne są selfie w różnych kreacjach i fryzurach, a także zdjęć dzieci, małżonków i rodziny — wszystko opatrzone hasłem dostępu, na wypadek, gdyby telefon wpadł kiedyś w niepowołane ręce.

Na kontach na Facebooku, BB czy what's-upie Emiratki nigdy nie zamieszczają zdjęć profilowych, bo wtedy każdy, kto wszedł w posiadanie ich numeru, od razu mógłby je zobaczyć i rozpoznać albo — co gorsza — pokazać innym. Zdjęcia profilowe dziewczyny są pełne ptaszków, kwiatów, dłoni pomalowanych henną zapinających rękaw kandury męża, fragmentów poezji, czasem zdjęć dzieci, szejka Zajeda lub rodziny królewskiej, okazjonalnie pojawia się też patriotyczny sokół. Chłopcy są bardziej śmiali, ale

⁴⁰ Ibidem, s. 80.

⁴¹ Ibidem, s. 154.

najczęściej również wolą zamieścić fotografie sportowego samochodu albo logo drużyny piłkarskiej zamiast swojej twarzy, reprezentującej rodzinę i klan. Pomaga im to zachować anonimowość, ale także zonglować kilkoma kontami, czasem zakładanymi wyłącznie na użytek wirtualnych flirtów. [...] Nie do pomyślenia byłaby tu sytuacja, gdy do mężczyzny zadzwonił żona, a na ekranie wyświetla się imię, które wszyscy wokół mogą zobaczyć, a co dopiero imiona »intymnych przyjaciółek«. Nie ma też co liczyć na uśmiechniętą buzię dzwoniącego, pojawiającą się na ekranie wraz z sygnałem połączenia. Emiraccy znają numery całej bliskiej rodziny na pamięć⁴².

Część druga lekcji to porównanie dwóch kultur (arabskiej — emirackiej, i polskiej) — wskazanie różnic i podobieństw, wynikających z odmiennych tradycji. Ważne jest to, że „różnica” i „inność” to wartości neutralne (celem lekcji nie jest wartościowanie lepsze/gorsze, ale zauważenie różnic i nauka ich akceptacji).

Następnie nauczyciel wraz z uczniami uzupełnia tabelę:

1. Przełożenie tego, co arabskie (emirackie), na to, co polskie (europejskie) — wskazanie podobieństw kulturowych.
2. Wskazanie na obszary wspólne obu kultur

Podobieństwa kulturowe	
Częstowanie gahwą gościa	Zaproszenie do wspólnego stołu, poczęstunek
Madżlis	Bawialnia, salon
Figura w kształcie „butelki coca-coli”	Figura klepsydry
Tradycja noszenia przez kobiety (długiej do ziemi) kadury (rodzaj szaty/sukni)	Dowolność: spodnie/sukienka/spódnica
Zasłona jako tradycja, a nie zniewolenie	
Kobiety zależne materialnie i społecznie od mężczyzn	
.....	Równość w świetle prawa dla wszystkich obywateli/obywatelek
.....	
Obszary wspólne obu kultur	
Instagram	
Zamiłowanie kobiet do biżuterii, torebek, kosmetyków...	
Samochód jako jeden z wyznaczników statusu społecznego	
Coraz popularniejsze elektroniczne gadżety	
Weekendy w centrach handlowych	
.....	

⁴² Ibidem, s. 149—150.

Na koniec uczniowie podsumowują lekcję — najważniejsze, by zwrócili uwagę, że „inne” wcale nie znaczy „gorsze”. Uczniowie powinni podkreślić wartość płynącą z poznawania nowych kultur oraz innych, niż nasze, obyczaje. Kiedy zagłębimy się w tradycje odległych społeczeństw, zobaczymy, że wcale nie są takie odległe, przeciwnie — często mają więcej punktów wspólnych z tym, co uznajemy za nasze, niż moglibyśmy przypuszczać. Różnice kulturowe to coś, co sprawia, że świat staje się ciekawszy. Nie ma podziału na lepsze i gorsze. „Nasze” to pojęcie względne. To, co znamy, dla kogoś innego okaże się obce, i odwrotnie. Jako podsumowanie lekcji uczniowie mogą zapisać w zeszytach cytaty: „Poznać — to natknąć się na jakąś tajemnicę” Karela Čapka — jednego z najważniejszych czeskich pisarzy XX wieku.

III. Temat lekcji: Inny czy wróg? Uchodźcy dawniej i dziś

Tematem zajęć proponowanym przez studentkę Paulinę Gotszlich jest problem obcości w kontekście dawnych bieżenców oraz dzisiejszych uchodźców.

Studentka pisze w uzasadnieniu wybranej lektury, że „w oparciu o reportaż Anety Prymaki-Oniszk *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*⁴³ uczniowie zapoznają się z najważniejszymi problemami, z jakimi zmagali się skazani na ucieczkę bieżenci. Praca z wybranymi fragmentami książki odbywa się w grupach. Ma ona stać się także zachętą do dalszej rozmowy, w czasie której wspólnie poszukujemy odpowiedzi na pytania, w jakim stopniu problem bieżenstwa jest nadal aktualny. W trakcie zajęć nauczyciel prezentuje również ciekawe zdjęcia i materiały filmowe dostępne w internecie (wypowiedzi autorki książki, potomków bieżenców, dziennikarzy i ekspertów). Po realizacji zajęć uczniowie wiedzą i rozumieją, kim byli bieżenci i jak wyglądała ich walka o zdrowie i życie własne oraz najbliższych. Potrafią porównać sytuację bieżenców z sytuacją dzisiejszych uchodźców. Dokonują samodzielnej oceny, mając świadomość, w jaki sposób funkcjonują obecnie media. Wyzbycie się uprzedzeń, a nawet myśli ksenofobicznych, przy jednoczesnym skłonieniu uczniów do otwartości i empatii wobec tego, co inne, stanowi główny cel wychowawczy zajęć”.

Na początku zajęć następuje prezentacja reportażu Anety Prymaki-Oniszk *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy* (informacja dla klasy: *bieżenci* — w języku rosyjskim: *uchodźcy*). Później przedstawiona zostaje uczniom historia bieżenców i zdjęcia archiwalne ich wędrówki⁴⁴. W tym celu można odtworzyć również krótki film, zawierający wypowiedzi autorki omawianego reportażu oraz potomków bieżenców⁴⁵.

⁴³ A. Prymaka-Oniszk: *Bieżeństwo 1915...*

⁴⁴ Zob. <https://biezenstwo.pl/zdjecia-2/> [data dostępu: 15.02.2017].

⁴⁵ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=Dhzwj7PcofA> [data dostępu: 15.02.2017].

Ogniwo centralne to praca w grupach na podstawie wybranych fragmentów z książki:

Grupa 1

Ty bradiaga, takiego dzieciaka oddajesz

„Anna Jefimiuk z Kleszczel ma dziewięć lat. Pojechała z rodzicami i rodzeństwem.

»Było nas siedmioro: mama, tata, brat Mikołaj [...], siostra Maria [...], ja [...], brat Siemion [...] i Anatol. Koło Baranowicz zatrzymaliśmy się pod gruszą. Mama prowadzi nas do wsi, ale sama zawraca, bo niby kuferek zostawiła. Była chora i w lazarecie umarła — następnego dnia powiadomiła nas o tym sąsiadka. Tata wziął Marię i poszedł do tego lazaretu, a lekarz krzyczy do niego:

— Po co tu dziecko prowadzisz? Przecież tu azjatycka cholera panuje. [...]

Wykopali wielki rów i układali w nim trupy w prześcieradłach; ciasno niczym śledzie. Batuszka nad nimi panichidę odprawiał.

W Baranowiczach zostawiliśmy wóz z końmi i pociągiem pojechaliśmy do Mińska. Tam ojciec wziął za rączkę maleńkiego Anatola i dokądś prowadzi. To siostra chwyciła małego za drugą rączkę i nie puszcza. Wtedy ojciec starszego złapał, Maria puściła Anatola i jego chwyciła. Ojciec szybko zabrał Anatola i poniósł do wagonu z sierotami. A siostra miłosierdzia, która opiekowała się tam dziećmi, krzyczała za nim:

— Ty bradiaga, takiego dzieciaka oddajesz! A ojciec bał się, że sam nie będzie dał rady wykarmić piątki dzieci. Jak odjeżdżaliśmy, Anatol machał do nas rączką i płakał. I my płakaliśmy«.

[...]

W jakiej sytuacji trzeba się znaleźć, by oddać własne dziecko? Do jakiej ostateczności trzeba być doprowadzonym, by skazać na niepewny los sieroty w strefie przyfrontowej? Lęk hamuje moją wyobraźnię. Boję się nawet myśleć o własnych dzieciach postawionych w podobnej sytuacji. [...]⁷⁴⁶.

Grupa 2

Liście, nie ludzie

„»Staliśmy się nie ludźmi, ale liśćmi. Wiatr nas goni, gdzie chce« — mówi zrozpaczona bieżenia. Nie wiem, skąd pochodzi. Czy jest Rusinką, Polką czy Łotyszką? Zresztą to nieważne. Los wszystkich jadących jest równie tragiczny. Stracili wpływ na swoje życie.

Bieżenstwo to historia stopniowej utraty. Zaczyna się zaraz po wybuchu wojny — utratą męża, którego zabrali na front. Potem armia rekwiruje zwierzęta. W końcu nadchodzi wyjazd. Traci się dom, ziemię, cały świat. Korzenie i tożsamość. Odwieczne rytuały, sposób życia niezmienny od stuleci.

⁴⁶ A. Prymaka-Oniszk: *Bieżenstwo 1915...*, s. 83—84.

Po drodze giną resztki dobytku, trzeba zabić krowę żywicielkę. Umierają najbliżsi. Nieraz matka traci wszystkie dzieci. Zdarza się, że kilkulatkowie grzebią oboje rodziców.

Czy to już koniec? Czy tym ludziom pozostało coś jeszcze do utraty?⁴⁷

Grupa 3

Czy nie zarażą nas swoim tyfusem?

„Do wsi przyjeżdża trzydzieści bieżeńskich rodzin. Osiedlają je w pustych domach z piecami (niektóre są typowo letnie); zima na dworze coraz ostrzejsza. Ludzi trzeba nakarmić, dostarczyć opału. Miejscowi zwracają się po środki do Związku Ziemstw i Miast, który przysłał bieżeńców. Ale tam pieniędzy na to nie mają. »Zwalili nam ich tu na głowę i róbcie, co chcecie« — rozkładają ręce urzędnicy.

Miejscowa starszyzna zbiera się więc na radę, by postanowić coś w sprawie opału. Drewna u nich nie ma, lasów jest mało, normalnie w piecach palą słomą. Już kilkakrotnie dawali snopy dla bieżeńców, ale jak tak dalej pójdzie, im samym do wiosny nie starczy. »Kto to widział? Oni dwa-trzy razy dziennie w piecu palą!« — denerwują się gospodarze. Przekrzykują się nawzajem. »Rano gotują śniadanie, w dzień obiad, a wieczorem kolację! Wszystko ma być gorące! A czy oni nie wiedzą, że my każdy snop oglądamy kilka razy? Czy spalić go dziś i mieć ciepło, czy zostawić na jutro, bo mróz może być jeszcze większy?«.

[...]

Władze Symbirskie alarmują, że gubernia jest przepełniona i więcej uchodźców już nie przyjmie. Gubernator Kubania zamyka dla nich swój rejon. Coraz więcej miast żąda przesiedlania już przywiezionych bieżeńców, bo nie są w stanie ich utrzymać. Boją się też wybuchu epidemii.

[...]

Rosyjska wieś nigdy nie przeżywała napływu tysięcy ludzi, którym ma pomóc. To nowa sytuacja. Nic nie jest przygotowane. A bieżeńcy przyjeżdżają chorzy, brudni, głodni, bez środków do życia. Czy nie zarażą mieszkańców swoimi chorobami? Czy nie przyniosą epidemii tyfusu i cholery? Czy nie zjedzą całych zapasów żywności?

Problemów z bieżeńcami jest co niemiara. Jeszcze pół biedy z prawosławnymi; w końcu to ta sama wiara. Ale jak miejscowi przyjmą katolików, protestantów, a także trafiających się między uciekającymi Żydów? Władze bardzo się tego obawiają. Pojawiają się głosy, że może dojść do pogromów; obawy te jednak się nie potwierdzą⁴⁸.

⁴⁷ Ibidem, s. 85.

⁴⁸ Ibidem, s. 167—170.

Grupa 4

To nie anioły. To bieżęncy

„W relacjach ciągle pojawia się głód. Nie wszyscy dają radę dopchać się do kotłów. Ale czasem ktoś umiera z przejedzenia. To paradoks bieżęństwa. Sytuacji ostatecznej i granicznej.

Orchowiakom kilka razy trafia się okazja. Raz zatrzymują się we wsi, która właśnie wyjeżdża, więc ludzie wyprzedają wszystko: cielaki za grosze, owieczki niemal za darmo. Ktoś inny w lesie spotyka bezpańskie stado, jeszcze inny — zarekwirowane wcześniej chłopom zwierzęta, których wojsko chce się pozbyć i oddaje bieżęcom.

Ludzie korzystają. »Ale lepiej, żeby tego jedzenia nie było« — napisze psalmista Paszczuk. Wyposzczeni jedzą bez opamiętania; nie są w stanie nasycić niezaspokojanego od dawna głodu. Potem chorują. Niektórzy umierają. Post i obżarstwo zlewają się w jedno. Asceza i grzech. Wszystko się pomieszało.

[...]

I religijność, i moralność w warunkach bieżęństwa wciąż są poddawane próbom. Coś, co było uświęcone tradycją, przestaje być oczywiste.

Psalmista Paszczuk opisuje, jak radzą sobie z brakiem naczyń kuchennych: »Kobiety wchodziły do opuszczonych domostw i brały wszystko, co im się podobało, czasem rzeczy zupełnie niepotrzebne«. Korzystają z każdej okazji, którą przynosi los, jakby zniknęły wszelkie zasady. Zwyczajni ludzie, wcześniej pobożni, wciąż zresztą regularnie się modlą.

[...]

Bieżęństwo nie uczyniło z ludzi aniołów. Nie przerobiło na superbohaterów, których zwykle chcielibyśmy widzieć w uczestnikach tragicznych wydarzeń. Postawiło ich za to w niezwykle trudnym położeniu. Ekstremalnym. Żyją w ciągłym napięciu. Często w żałobie po stracie najbliższych. W świecie, którego nie znają. Czasem stają przed wyborami, gdzie każda z opcji jest zła.

W takiej sytuacji ludzie nie stają się lepsi. Zwykle wtedy trudniej jest postępować wyłącznie szlachetnie⁴⁹.

Przytoczone fragmenty mogą wywołać duże emocje w uczniach, dlatego warto zostawić miejsce i czas na lekcji na przeżycia uczniowskie oraz dialog z tekstem. Rozmowa nauczyciela z uczniami może oscylować wokół następujących problemów:

1. W jaki sposób została przedstawiona historia bieżęnców?
2. Kto ją opowiada?
3. Jakie mamy podobne przykłady w historii?
4. Z czym można je porównać?
5. Na ile problem bieżęnców jest nadal aktualny?

⁴⁹ Ibidem, s. 112—114.

6. W jakim stopniu sytuację tych ludzi można porównać z sytuacją dzisiejszych uchodźców z Syrii?
7. Jakie byłyby podobieństwa i różnice? (Przed czym uciekają? Jak reaguje na nich lokalna ludność? Jakie niosą z sobą zagrożenia).
8. Jak wygląda wojna domowa w Syrii, przed którą uciekają dzisiejsi uchodźcy? Nauczyciel może również zaprezentować krótki film na temat sytuacji w Aleppo⁵⁰.

Następnie rozmowa zmierza w kierunku odpowiedzi na pytanie o wizerunek syryjskich uchodźców. Czy jest to obraz wzbudzający przerażenie czy empatię? Dlaczego taki obraz jest kształtowany w naszej świadomości? Czy jest to obiektywna prawda, czy przejaw manipulacji? Czym jest postprawda?

Punktem wyjścia lub rozwinięciem tego pytania może być prezentacja wypowiedzi ekspertów z panelu dyskusyjnego na temat uchodźców:

- wypowiedzi dziennikarzy Wojciecha Jagielskiego i Dionisiosa Sturisa (od 1:20:30 do 1:26:13);
- wypowiedź Wojciecha Jagielskiego (od 1:44:21 do 1:47:33)⁵¹.

Uczniowie rozważają wypowiedzi Jagielskiego i Sturisa. Dlaczego na podstawie medialnych obrazów nie możemy dokonywać radykalnych ocen? Jaki jest stosunek większości Polaków do syryjskich uchodźców? Dlaczego tak się dzieje? Kto powinien pomagać uchodźcom? W jaki sposób można to robić?

Podsumowaniem lekcji będzie sporządzenie samodzielnej notatki w zeszytach na temat bieżących i syryjskich uchodźców. Uczniowie zapisują dostrzeżone w czasie zajęć podobieństwa i różnice. Polecenie zadania domowego w formie opisu lub wywiadu to: Napisz własny krótki reportaż poświęcony współczesnym uchodźcom, pamiętając słowa Wojciecha Jagielskiego, aby przedstawiony przez Ciebie obraz nie „fetyszyzował strachu”, lecz był jak najbliższy prawdzie.

Bibliografia

- Bakuła B.: *Narodowa czy rodzima? Filologia polska w perspektywie multikulturalizmu*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz. Katowice 2013.
- Bakuła K.: *Nauczyciel noweltywny. Pomysły na dydaktyczny warsztat pracy*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz. Katowice 2013.

⁵⁰ Zob. *Aleppo na krawędzi katastrofy*. <https://www.youtube.com/watch?v=0J6eIMLiQXA> [data dostępu: 15.02.2017].

⁵¹ Zob. *Uchodźcy w XX wieku i dziś*. <https://www.youtube.com/watch?v=BYJW6UWXe7s> [data dostępu: 15.02.2017].

- Bauman Z.: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6.
- Bieniek M.: *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*. W: *Filozofia kultury*. Red. P. Mróz. Kraków 2015.
- Borowski A.: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 2. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz. Kraków 2004.
- Chrobak A.: *Beduinki na Instagramie. Moje życie w Emiratach*. Kraków 2016.
- Edukacja międzykulturowa. Red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk. Białystok 2011.
- Gadamer H.-G.: *Dziedzictwo Europy*. Tłum. A. Przyłębski. Warszawa 1992.
- Grzybowski P.P.: *Edukacja europejska — od wielokulturowości do międzykulturowości. Konceptcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*. Kraków 2007.
- Humeniuk-Walczak M.: *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*. Toruń 2014.
- Janus-Sitarz A.: *Arcydziela niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa. Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A.: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Eadem: Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Kraków 2014.
- Janus-Sitarz A.: *Zrobić innym trochę miejsca koło siebie. Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej: między presją a misją*. „Postscriptum Polonistyczne” 2016, nr 2.
- Kącki M.: *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*. Wołowiec 2015.
- Koziołek K.: *Czytanie z Innym. Etyka. Lekcja. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- Koziołek R.: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2015.
- Koziołek R., Rachid-Chehab M.: *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*. http://wyborcza.pl/piatekextra/1,129155,16145447,Do_czego_sluzy_kanon_lektur_szkolnych.html.
- Lévinas E.: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 2002.
- McNeil Jr. D.G.: *Politicians Pander to Fear of Crime*. „New York Times”, 5—6.05.2002.
- Michałek M.: *Kobieciarz, hazardzista, celebryta. Poznajcie nowego króla*. <http://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/wiersz-do-jaroslaw-a-kaczynskiego-na-jezyku-polskim-zalewska-otworzyla-furtke,71,1486>.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2007.
- Nussbaum M.C.: *Czytać, aby żyć*. Tłum. A. Bielik-Robson. „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2002, nr 1/2 (73/74).
- Nussbaum M.C.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pałowski. Warszawa 2016.
- Piekara M.: *Kwestia żydowska w publicystyce Elizy Orzeszkowej*. Katowice 2013.
- Poczykowski R.: *Pytania, których nie zdążyłem zadać mojemu dziadkowi. Rzecz o pamięci, wyobraźni i historii mówionej*. W: *Historia, pamięć, tolerancja. Nauczanie o wielokulturowości i lokalnej historii. Materiały dla nauczycieli przygotowane w ramach projektu „Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku”*. Red. K. Niziołek, R. Poczykowski. Białystok 2008.
- Prymaka-Oniszk A.: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*. Wołowiec 2016.
- Sienkiewicz H.: *W pustyni i w puszczy*. Warszawa 1986.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990.
- Szahaj A.: *Ideologia wielokulturowości — kontekst filozoficzny i polityczny*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6.

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2010.

Wójcik-Dudek M.: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.

Źródła internetowe

Aleppo na krawędzi katastrofy. <https://www.youtube.com/watch?v=0J6elMLiQXA>.

Antropolodzy przeciwko rasizmowi w dyskusji o uchodźcach. <http://wyborcza.pl/7,75248,20975615,antropolodzy-przeciwko-klamstwom-i-nienawisci-w-dyskusji-o-uchodzcach.html>.

Mowa nienawiści. <http://www.mowanienawisci.info/post/rada-europy/>; <https://www.us.edu.pl/apel-prezydium-krasp-o-przeciwstawianie-sie-mowie-nienawisci>; www.nohatespeechmovement.org/; <https://www.article19.org/pages/en/hate-speech-more.html>; www.legal-project.org/issues/european-hate-speech-laws.

Merkel says German multicultural society has failed. <http://www.bbc.com/news/world-europe-11559451>.

„W pustyni i w puszczy” nie dla dzieci. http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11899151,_W_pustyni_i_w_puszczy__nie_dla_dzieci.html.

Zakaz prowadzenia samochodu przez Saudyjki to kwestia polityczna. <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/zakaz-prowadzenia-samochodu-przez-saudyjki-to-kwestia-polityczna/m6p1t>.

Bieżeństwo. O uchodźcach I wojny światowej w Imperium Rosyjskim. <https://biezenstwo.pl/zdjecia-2/>.

Bieżeństwo zapomniane. Epizod Wielkiej Wojny na Podlasiu — wspomnienia potomków bieżeńców. <https://www.youtube.com/watch?v=Dhzwj7PcofA>.

Uchodźcy w XX wieku i dziś — promocja 86. numeru kwartalnika „Karta”. <https://www.youtube.com/watch?v=BYJW6UWXe7s>.

Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie — list 100. <https://oko.press/reforma-zalewskiej-ratowac-ogolnoludzkie-dziedzictwo-list-100-ludzi-oderwanych-zycia/>.