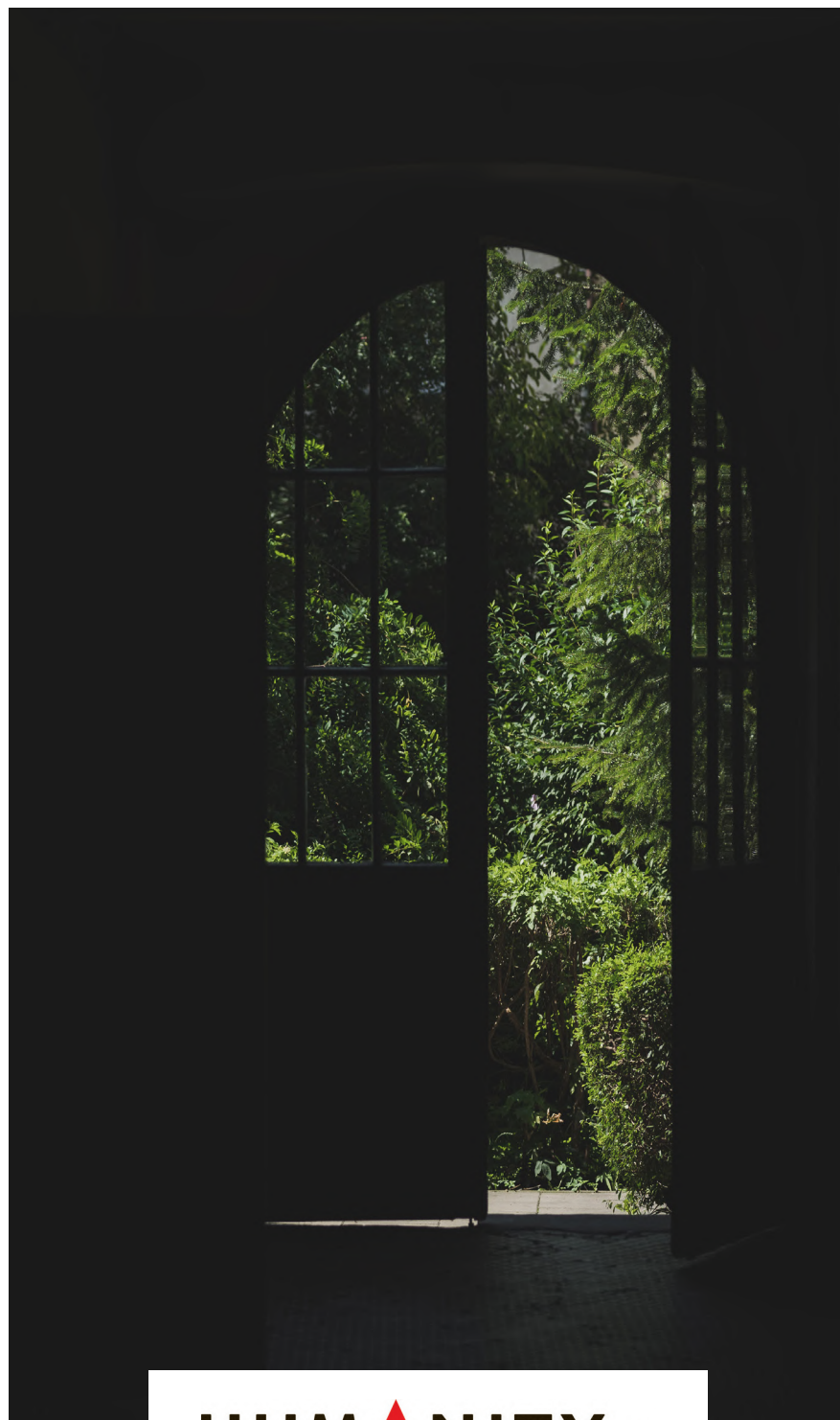


NIEPOWIEDZIANE HISTORIE ZAPOMNIANE MIEJSCA PAMIĘCI

MATERIAŁY EDUKACYJNE



HUMANITY IN
ACTION

Materiały powstały w ramach projektu „Untold Stories | Forgotten Places of Memory”, które fundacja Humanity in Action Polska realizowała we współpracy z Humanity in Action Germany i Humanity in Action Netherlands.

Projekt jest finansowany przez Fundację „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” (EVZ) i Federalne Ministerstwo Finansów (BMF) Republiki Niemiec.

Edycja: Larysa Michalska
Nadzór nad projektem: Monika Mazur-Rafał
Współpraca: Magdalena Szarota
Korekta: Dagmara Magryta
Zdjęcie z okładki: Piotrek Banasik

Niniejsza publikacja nie przedstawia poglądów Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność, Przyszłość” (EVZ) ani Federalnego Ministerstwa Finansów (BMF).
Odpowiedzialność za wszelkie zawarte w niej stwierdzenia ponoszą Autorzy i Autorki.

Project of the Education Agenda NS-Injustice from 2021 to 2022

Funded by:



Federal Ministry
of Finance

**on the basis of a decision
of the Bundestag**



Foundation

EVZ

Remembrance
Responsibility
Future

NIEOPOWIEDZIANE HISTORIE ZAPOMNIANE MIEJSCA PAMIĘCI

MATERIAŁY EDUKACYJNE

TRIGGER WARNING

Uwaga! W niniejszych materiałach pojawiają się treści dotyczące dyskryminacji, rasizmu, antysemityzmu, Holokaustu, ludobójstw i zbrodni wojennych.

O PROJEKCIE

Projekt „Untold Stories | Forgotten Places of Memory” miał na celu odkrycie zapomnianych miejsc, poznanie nieopowiedzianych historii o niesprawiedliwości i okrucieństwach reżimu narodowosocjalistycznego. Wraz z uczestnikami i uczestniczkami analizowaliśmy/łyśmy jaki wpływ na współczesność, nasze postrzeganie „trudnych tematów” i sposoby nauczania o nich ma przeszłość. Fundacja Humanity in Action Polska wspólnie z nauczycielami, nauczycielkami, edukatorami i edukatorkami z Polski i Niemiec we współpracy z ekspertami, ekspertkami, przedstawicielami i przedstawicielkami mniejszości realizując ten projekt podjęła wyzwanie, aby wspólnie budować i promować inkluzywną i różnorodną kulturę pamięci.

Drogie Czytelniczki i Drodzy Czytelnicy,

Bardzo się cieszymy, że w Wasze ręce lub raczej na Wasze ekrany trafił nasz zbiór materiałów edukacyjnych! Cieszymy się, że nawiązaliśmy kontakt z właściwymi osobami, czyli takimi, którym zależy na poszukiwaniu ciekawych pomysłów na swoje zajęcia. Naszą intencją było twórcze łączenie różnych pól i dyscyplin, by młodzi ludzie - adresaci naszych zajęć uczyli się wyciągać własne wnioski z historii i umieli znajdować związki pomiędzy historią a teraźniejszością, a co najważniejsze - przyszłością. Ponadto postawiliśmy sobie za cel również i to, by scenariusze zajęć tworzyły przestrzeń nie tylko na przekazywanie wiedzy czy rozwijanie umiejętności, ale także na zaangażowanie emocjonalne i odkrywanie własnych pasji, które z kolei ma się przekładać na podejmowanie działań, kształtowanie nowych nawyków czy wręcz modyfikowanie postaw. Towarzyszy nam bowiem marzenie i długoterminowa wizja, by dzięki tak pomyślanym zajęciom coraz więcej młodych ludzi stawało się aktywnymi obywatelami/kami zaangażowanymi w sprawy swoich społeczności i przestrzegającymi praw człowieka.

Skąd wziął się pomysł na ten zbiór materiałów?

Idea międzynarodowego, interdyscyplinarnego projektu „Untold Stories | Forgotten Places of Memory” („Nieopowiedziane historie | Zapomniane miejsca pamięci”) została wypracowana i zrealizowana we współpracy 3 organizacje Humanity in Action w Niemczech, Holandii i Polsce, by na podstawie doświadczeń historycznych tych 3 krajów stworzyć przestrzeń do pogłębiania wiedzy o Holokauście, II wojnie światowej, mniejszościach i prawach człowieka. Dwanaścioro uczestników i uczestniczek z Polski i z Niemiec: nauczyciele, nauczycielki, edukatorzy i edukatorki mieli/ły możliwość poszerzania wiedzy i rozwijania kompetencji pod okiem specjalistów, specjalistek, ekspertów i ekspertek, a także ucząc się od siebie nawzajem. Wynikiem tej intensywniej kilkunastomiesięcznej wspólnej pracy jest zbiór scenariuszy lekcji i warsztatów, który właśnie ściągnęliście/łyście na swój komputer lub telefon. Materiały zostały przygotowane przez osoby doświadczone w pracy edukacyjnej zarówno w szkole, jak i w edukacji pozaformalnej i prezentują różne metody i podejścia do pracy z „trudną” historią i współczesnymi wyzwaniem w kontekście praw człowieka.

Zbiór materiałów edukacyjnych „Untold Stories” tworzy komplementarną całość z filmem „Szlakiem krakowskich mezuz” i scenariuszami zajęć na jego podstawie. Mamy nadzieję, że te materiały będą nie tylko pomocne w Waszej codziennej pracy, ale także staną się inspiracją do własnych działań, tworzenia i prowadzenia ciekawych, angażujących i wychodzących poza schematy lekcji i warsztatów.

Dziękując naszym organizacjom partnerskim za owocną współpracę oraz Fundacji “Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” za wsparcie projektu życzymy Wam wiele ciekawych zajęć i rozwijania pasji wśród wielu młodych ludzi.

Monika Mazur-Rafał

Larysa Michalska

Prezeska Fundacji
Humanity in Action Polska

Koordynatorka projektu

SPIS TREŚCI



Tadeusz Rydzewski,

10

#PedagogikaMiejsca #PedagogikaPamięci #HistoriaMówiona

ALEKSANDRA KUROWSKA-SUSDORF

HISTORIA JEST W NAS **Zacznij zadawać pytania!**

23

#odwaga #odpowiedzialność #uczciwość

MAŁGORZATA CZAICKA-MORYŃ

LEKCJA O WARTOŚCIACH **Opowieści o kobietach** **Wanda Rutkiewicz** **Paula Ollendorff** **Clara Haber-Immerwahr**



28

#InteraktywnySpacer #Warszawa #LekcjaWTerenie

KATARZYNA JANKOWSKA

LEKCJA (Z) HISTORII – **SWOI I OBCY** **O antyżydowskich** **stereotypach i uprzedzeniach**





37

#Jugosławia #Rwanda #PrawaCzłowieka

AGNIESZKA WRZESIŃSKA

CZY DZISIAJ SĄ NAM POTRZEBNE PRAWA CZŁOWIEKA?

42

#tożsamość #migracje #ZmianyGranicy

AGNIESZKA WRZESIŃSKA

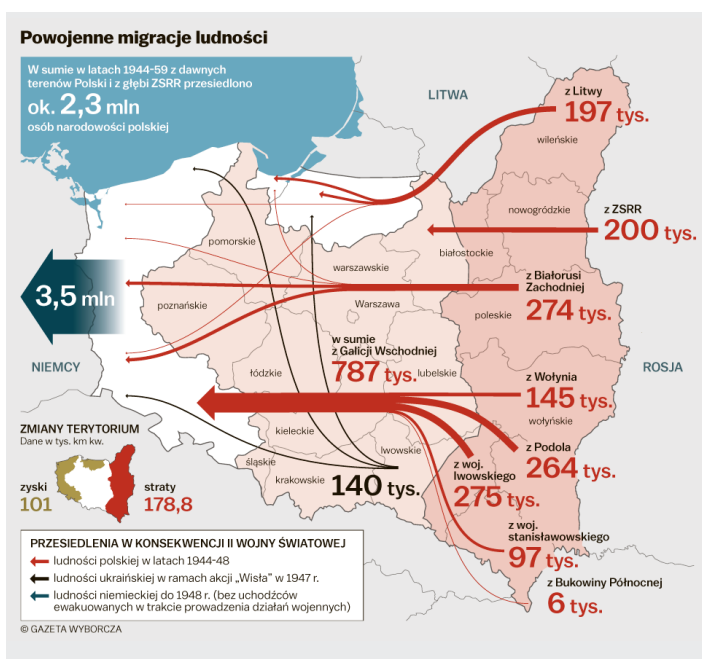
DOLNY ŚLĄSK po II wojnie światowej

48

#różnorodność #wielokulturowość #otwartość

BARBARA MUNK

JEDNOŚĆ W RÓŻNORODNOŚCI





55

#LGBT+ #otwartość #akceptacja

JAKUB NIEWIŃSKI

ŻYCIE JEST PO TO, BY KOCHAĆ SIĘ



63

#herstoria #kobiety #narracje

NATALIA GIEMZA

HERSTORIA Budowanie narracji o kobietach



67

#sztuka #dyskryminacja #kolaż

PATRICIA ARANCIBIA

JAK WYGLĄDA DYSKRYMINACJA?



69

#antysemityzm #Holokaust #LGBTQ+

SHEPHERD MUTSVARA

RASA, RÓŻNORODNOŚĆ, INKLUZYWNOŚĆ



74

#PrawaCzłowieka #drama #designthinking

RAFAŁ SPODAREK

Jakie znaczenie mają dziś PRAWA CZŁOWIEKA?



88

#ideologia #dyskryminacja #reżimnazistowski

JENS HÄUSER

IDEOLOGIA PRZECIWKO JEDNOSTCE

ALEKSANDRA KUROWSKA-SUSDORF

Historia jest w nas ZACZNIJ ZADAWAĆ PYTANIA!

Kaszubskie nieopowiedziane historie

Metodologia:

- oral history method (historia mówiona / history from below),
- public history (historia w przestrzeni publicznej),
- teorie feministyczne,
- pedagogika miejsca,
- pedagogika pamięci.

Czas trwania:

- 3x45 minut;
- 2x projekt (2-4 tygodnie) – do wyboru.

Formy i metody pracy:

- praca w grupach, parach
- dyskusja,
- praca z materiałami źródłowymi (teksty, filmy),
- warsztaty w terenie (wywiad metodą historii mówionej),
- zwiedzanie (autorskie szlaki po okolicy/miejsca pamięci),
- metoda projektu wokół myśli od mikrohistorii do bohatera.

Wiek uczestników/uczestniczek:

- 15-19 lat

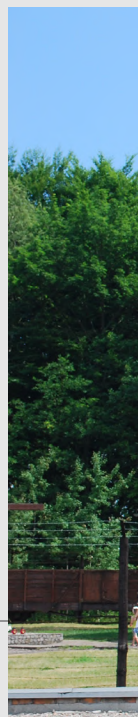
10

Cele ogólne:

- wprowadzenie ucznia/uczenicy w proces myślenia krytycznego i dywergencyjnego,
- wsparcie naturalnej potrzeby badania/odkrywania historii,
- dostrzeżenie szerszego kontekstu powinności ludzkiej, czyli postawy aktywnej wobec różnych oznak dyskryminacji, poniżenia, obojętności na krzywdę drugiego człowieka,
- badanie bohaterskich postaw (silent heroes/heroines) wśród swojej społeczności,
- znajomość biografii często pomijanych w dominujących narracjach historycznych (mniejszości kulturowe, kobiety i dzieci, np. kaszubskie),
- spojrzenie na bohatera jako na człowieka nieobojętnego (zdjęcie bohaterstwa z piedestału, ustawienie figury bohatera wśród otaczających nas mikrohistorii),
- wzmocnienia poczucia własnego wpływu na otaczający nas świat (empowerment),
- wzmocnienie poczucia sprawstwa, przygotowanie do przyjęcia postawy badacza historii rodziny/historii lokalnej (od badania do działania/learning by doing).

Cele operacyjne - uczeń/uczenica:

- rozumie wagę historii lokalnej, mikrohistorii,
- wie, jak przeprowadzić uproszczony wywiad metodą historii mówionej,
- wykazuje zainteresowanie własną przeszłością, przeszłością swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną,
- potrafi samodzielnie korzystać z różnorodnych źródeł informacji,
- potrafi opowiedzieć o swojej okolicy, wskazać miejsca pamięci.



Narzędzia i pomoce dydaktyczne:

- film **Untold Stories** (A. Kurowska-Susdorf, M. Wejer) – wprowadzenie do tematu. Inspiracja do używania metody historii mówionej, badania mikrohistorii i konieczność działania;
- **Więś Sprawiedliwych** – reż. Andrzej Dudziński, Tomasz Słomczyński, prod. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie;
- **Stutthof idzie** – reż. Monika Wejer, prod. Monika Wejer.

Wprowadzenie dla nauczyciela i ucznia

Drzewo wspomnień – sięgnij do „korzeni”

CEL: Głębsza refleksja – Jak znajomość mikrohistorii wpływa na nasze postawy? Zrozumienie, że aktywność, otwartość, tolerancja, zrozumienie, samoświadomość są potrzebne. Odszukanie w przeszłości przykładów, które inspirują poprzez aktywność, dobroć, odwagę.

Historyczne karty do medytacji

(Sprawiedliwi są wśród nas – odszukaj w sobie człowieka „czynu”)

CEL: Szukanie analogii między postawą bohaterską wielu ludzi, którzy nieśli pomoc np. Żydom w czasie II wojny światowej, więźniom obozu KL Stutthof w czasie marszów śmierci, dzieciom ocalałym z Auschwitz (przykład biografii Lidii Maksymowicz), a obecną sytuacją pomocy niesionej uchodźcom z Ukrainy. Postawa aktywna, uważna i czuła jest integralną częścią naszego człowieczeństwa. Po historycznych medytacjach nauczyciel/ka może spisać na tablicy spostrzeżenia i wnioski uczniów w formie mapy myśli/mindmapping.

Krótki przewodnik po metodzie historii mówionej

CEL: Stworzenie karty pracy – Jak zrobić wywiad ze swoją babcią za pomocą smartfonu?

Spacer po miejscach pamięci

Przykład: **Spacerownik. Śladami niezłomnych w Luzinie**

CEL: Inspiracja do stworzenia własnego spaceru po miejscach, które do nas mówią, wpływają na naszą tożsamość. Niech będą to również miejsca mikrohistorii, nie tylko słynne pomniki.



Budynek krematorium w obozie
KL Stutthof

Wikipedia, zdjęcie: Polimerek

Przebieg:

1. Drzewo wspomnień – sięgnij do „korzeni” (45 minut)

Nauczyciel/ka zapoznaje się z wprowadzeniem Drzewo wspomnień - sięgnij do korzeni, analizuje, jak znajomość mikrohistorii wpływa na nasze postawy.

Wprowadza uczestników/czki zajęć w temat spotkania. Mówi o potrzebie badań mikrohistorii, o metodzie historii mówionej. Pyta: „Czy ktoś może się podzielić historiami rodzinnymi?, czy jakieś opowieści są przekazywane od pokoleń w Twojej rodzinie?, czy znacie jakieś ciekawe historie lokalne?”. Podkreśla, że każdy uczeń/każda uczennica może samodzielnie badać historię przy pomocy smartfonów. Mówi uczniom/uczennicom, że ma dla nich list od „historii przez małe «h»”. Uczniowie/uczennice zapoznają się z treścią Drzewo wspomnień - Siegnij do korzeni (dla ucznia).

2. Historyczne karty do medytacji Sprawiedliwi są wśród nas – odszukaj w sobie człowieka „czynu” (45 minut)

Nauczyciel/ka wycisza uczniów, informując, że teraz nastąpi próba medytacji – medytacji historycznych. Uczniowie/uczennice dobierają się w pary (intencjonalnie lub losowo). Każda para otrzymuje **Historyczne karty do medytacji (Sprawiedliwi są wśród nas – odszukaj w sobie człowieka „czynu”)**.

Pod koniec zajęć prowadzący/a pyta o najbardziej nurtujące/trudne/ciekawe/zaskakujące zagadnienia. Podsumowuje karty, które wymagają komentarza – np. zdjęcia. Po historycznych medytacjach nauczyciel/ka może napisać na tablicy spostrzeżenia i wnioski uczniów w formie mapy myśli.

3. Od mikrohistorii do bohatera (45 minut)

Krótkie wprowadzenie o historii **Marszu Śmierci – ewakuacji obozu koncentracyjnego Stutthof**. Prowadzący/a zwraca uwagę na postawę bohaterską kaszubskich kobiet i dzieci (używa terminów „cichy bohater”, „nieopowiedziane historie/herstorie”, „historia przez małe «h»”, „świadek historii”).

4. Projekcja filmu (do wyboru)

- **Więś sprawiedliwych** – reż. Andrzej Dudziński, Tomasz Słomczyński, prod. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie (wątek o **Monice Szwertfeger** – nieznannej Sprawiedliwej, które uratowała Żydówkę Lusię Schimmel);

- **Stutthof idzie** – reż. Monika Wejer, prod. Monika Wejer (Kaszubskie kobiety i dzieci pomagają więźniom).

Dyskusja po filmie. Refleksje uczniów.

Kościół pw. św. Wawrzyńca w Luzinie, miejsce noclegu więźniów Marszu Śmierci

źródło: Wikipedia, zdjęcie: MKM



Drzewo wspomnień – sięgnij do „korzeni”

Historie osobiste i lokalne mają ogromne znaczenie dla szerszego kontekstu rozumienia przeszłości. Historia mówiona to budzenie świadomości ludzi, wzmacnianie ich dumy z własnych doświadczeń i tożsamości. Z powodzeniem może stać się ona narzędziem pracy w czasie projektów szkolnych. Prowadzenie wywiadów może zbliżyć do siebie ludzi z różnych grup społecznych i wiekowych. Poznając historię życia swoich rozmówców (opowiedzianą z ich perspektywy), możesz lepiej rozumieć wartości, nabrać szacunku do odwagi widocznej w życiu innych – być może mniej uprzywilejowanych niż ty sam – osób.

Doświadczenie indywidualne, czyli takie w skali mikro, może mieć istotny związek z transformacjami w skali makro. Historia mówiona ma za zadanie nie pozwolić nam stracić z oczu doświadczeń zwykłych ludzi, dotąd być może niewysłuchanych. Istotą pamiętania jest możliwość dzielenia się swoimi wspomnieniami, snucie opowieści, która znajdzie swego odbiorcę. Pamięć jako rekonstrukcja pozwala nam zachować się odpowiednio także dziś. Im słabsza jest pamięć, tym ubożsi jesteśmy jako jednostki i jako zbiorowości. Nagrywanie wywiadów może być również aktem wsparcia – osoby, których wspomnienia i opowieści zostają nagrane, mają szansę opowiedzieć swoją historię, swoim językiem, stać się w oczach innych świadkiem swoich czasów.



Tadeusz Rydzewski,

Tadeusz Rydzewski - więzień nr 27164 KL Stutthof

To ukłon w stronę człowieka, jego przeżyć, interpretacji i emocji. Samo wspomnianie może mieć również funkcję kojącą. Słuchający może obserwować z lotu ptaka etapy życia i rozwoju, momenty przełomowe dla danej osoby. Ma okazję zetknąć się z bardziej realistycznym, uczciwszym obrazem przeszłości. Świadek, z którym możesz spotkać się oko w oko, tworzył i przeżywał historię, o której może opowiedzieć własnymi słowami. To nadanie historii tożsamości, imion, nazwisk, uzmysłowienie sobie przeszłości, którą się nie tylko poznaje, ale i osobiście przeżywa. Możesz odkryć różne rzeczy, może to, że twoja babcia była mniej uprzywilejowana, mniej posiadała i mniej potrafiła, a mimo to stać ją było na małe akty odwagi. Tak opowiedziana historia może przywrócić centralną pozycję człowiekowi i jego przeżyciom.

Jak zauważa Duccio Demetrio w *Pedagogice pamięci* – wspomnianie, ogląd przeżyć i wydarzeń z przeszłości może mieć funkcję kojącą, leczniczą (*retropatia*), którą opisać można jako przyjazne myślenie o przeszłości. Jako proces prowadzi do porządkowania wspomnień, samokształcenia. Próby odtwarzania własnej biografii są procesem refleksyjnym, uczą oceny. Przypominanie sobie nie tylko wydarzeń, ale i wiedzy zdobytej przez doświadczenie życiowe, tym samym tworzenie autobiografii, jest procesem edukacyjnym. Praktyka wspomniania powinna być obecna od najwcześniejszych lat życia, ma bowiem ogromną wartość w procesie kształtowania tożsamości, która buduje się w „dialogu z innymi ludźmi, z przedmiotami, ze stanami ducha”. Czas nagli, trzeba nagrywać historie życia, nie gubić doświadczeń

indywidualnych. Warto dotrzeć głębiej do historii rodziny, zastanowić się, czy mogą być za coś wdzięczny swoim dziadkom, pradiadkom, czy realizuje jakiś nieuświadomiony „skrypt” swoich przodków – symboliczny przekaz transgeneracyjny?

Opowiadanie o sobie, jak również słuchanie opowieści innych, wywołuje wewnętrzną potrzebę zrekonstruowania, a następnie zamknięcia życia w całość wzbogaconą wyobrażeniami i obrazami o sobie i swoim życiu. Praca z biografiami jest zatem doświadczeniem pedagogicznym, gdyż w procesie opowiadania o własnym życiu jedna i druga strona, mówiący i słuchający „uczy się siebie”. Wspominając, układamy wspomnienia w pewne formy. Upraszczamy, kształtujemy i nadajemy im ładunek emocjonalny. Błędem byłoby twierdzić, że pamięć cechuje dosłowność lub dokładność; jeśli wspomnienia zawierają prawdę, to raczej prawdę emocjonalną niż obiektywną.

Dzięki historii mówionej i wywiadom można również dziś odtworzyć dużo pełniejszą historię rodziny. Historia staje się wtedy bardziej demokratyczna (opasłe kroniki czynów królów dopuściły nareszcie na swoje strony doświadczenia zwykłych ludzi).

MATERIAŁY DLA UCZNIA/UCZENNICY

Historia przez małe „h”

Historia jest dla wszystkich. Nie jest jedynie opowieścią o wielkich możnowładcach, rycerzach i chwalebnych aktach na polu walki. Historia jest dla Ciebie i dla mnie. Historia dzieje się na naszych oczach, a my jesteśmy jej częścią. Przeżywamy ją i ją współtworzymy. Czas zejść z poziomu wielkich uogólnień, poznać mikrohistorie i pochylić się nad losami „zwykłych”, choć niepowtarzalnych ludzi.

Kiedy historia przyjmuje za swój materiał źródłowy doświadczenia konkretnych osób, zyskuje zupełnie nowy wymiar. Gdybyśmy zatrzymali czas w którymkolwiek punkcie historii, w pierwszej kolejności nie zobaczymy klas społecznych, ale zbiór ludzkich doświadczeń. To, kim jesteś, jest również wynikiem tego, kim byli Twoi przodkowie, może być kontynuacją ich działań, wartości i postaw, ale może być też świadomym zwrotem akcji w zupełnie innym kierunku, może lepszym, otwartym na nowy świat, który się dzieje na naszych oczach.

Jak to zrobić? Pierwszy krok to poznać swoje korzenie. Wiedza o tym, kim są moi przodkowie, jest potrzebna, aby lepiej zrozumieć siebie, aby potem z większą świadomością dokonywać wyborów i kształtować swoje życie.

Zacznij rozmawiać ze swoim dziadkami, wujkami, dalszą rodziną, starszymi osobami ze swojego otoczenia. Nagrywaj ich relacje. Ta mikroopowieść, którą możesz nagrać na swoim telefonie jest tak samo wyjątkowa jak profesjonalny wywiad ze znaną celebrytką czy celebrytą. Słuchając historii drugiego człowieka, zaczynamy współuczestniczyć w doświadczeniu innych ludzi. Historie możemy przeżywać, być ich częścią i je świadomie współtworzyć. Każdy i każda z nas.

Rozmowa o przeszłości to nie tylko trudne tematy, bolesne wydarzenia i traumy, ale przede wszystkim spotkanie z drugim człowiekiem, żarty, przyjemności o których opowiada, o których wspomina. To życie, w którym działanie przechodzi do historii. Działanie, współtworzenie świata czułego na drugiego człowieka jest wpisane w nasze człowieczeństwo.

Projekt 1.

Porozmawiaj z babcią – jej historia czeka na Ciebie

Krótki przewodnik po metodzie historii mówionej

CEL: Stworzenie karty pracy – Jak zrobić wywiad ze swoją babcią za pomocą smartfona?

Prowadzący/a rozdaje uczestnikom/czkom zajęć Krótki przewodnik po metodzie historii mówionej.

Kilka słów przypomnienia o metodzie historii mówionej.

Wspólnie oglądanie filmu ("Untold Stories" A. Kurowska-Susdorf, M. Wejer) – jako zachęta do zadawania pytań, badania mikrohistorii.

Uczniowie/uczenice pracują samodzielnie (lub w parach), projektując kartę pracy, a następnie prowadząc wywiad. Uczniowie/uczenice konsultują pytania z nauczycielem/ką. Po nagraniu wywiadu ze świadkiem historii, każdy uczeń/uczenica lub para uczniów/uczenic prezentuje swój projekt.

Nauczyciel/ka kładzie nacisk na kilka kwestii: Czego nauczyli się uczniowie/uczenice w czasie rozmowy ze świadkiem? Co ich zaskoczyło? Jakie trudności napotkali?

MATERIAŁY DLA UCZNIĄ/UCZENNIC

Porozmawiaj z babcią – jej historia czeka na Ciebie

Dlaczego warto słuchać? We wspomnieniach przeszłość ożywa na nowo. Opowieści budzą wyobraźnię. Relacje ustne są nieocenionym źródłem dla rekonstrukcji Twojej „najbliższej historii”: historii rodziny, ulicy, wsi. Historii się nie słucha, historię się przeżywa.

Przystępując do zbierania opowieści, powinniśmy pamiętać o tym, że jest to **spotkanie dwóch osób**, z których najważniejszą jest **narrator**. Nasz rozmówca występuje w roli **eksperta – świadka historii**.

Historia mówiona ma na celu zachowywanie tego, co zapisane w pamięci osoby.

1. Część informacyjna.

Usiądźcie wygodnie. Zanim włączysz kamerkę lub dyktafon, Twój rozmówca powinien wyrazić zgodę na rozmowę oraz jej wykorzystanie.

Relacja powinna zaczynać się od wypowiedzi osoby przeprowadzającej wywiad, czyli od Ciebie, podaj swoje:

- imię i nazwisko,
- datę rozmowy,
- imię i nazwisko Świadka,
- miejsce przeprowadzenia wywiadu,
- względnie inne istotne informacje (np. o tym, że rozmowie towarzyszy osoba trzecia, której późniejsze wtrącenie się do rozmowy mogłoby znaleźć się na nagraniu).

Na przykład:

Jest 1.09.2022 r., nazywam się Aleksandra Kurowska-Susdorf, przeprowadzam wywiad z panią Elżbietą Dawidowską, jesteśmy w mieszkaniu pani Elżbiety.

2. Swobodna narracja biograficzna.

Poproś swojego rozmówcę, żeby opowiedział historię swojego życia. Zachęcaj do rozmowy słowami „Co było dalej?”, staraj się nie przerywać wypowiedzi, niech rozmówca da się ponieść historii. Wysłuchaj do końca, notuj pytania, które przyjdą Ci do głowy w czasie słuchania opowieści. Zadaj je w drugiej części rozmowy.

Na przykład:

A: Babciu, opowiedz mi, proszę, historię swojego życia.

B: Urodziłam się 28.01.1929 roku w Czarnej Hucie. Miałam trzech braci i dwie siostry. Chodziłam do szkoły w...

A: Tak? I co było dalej?

B: Potem w 1939 roku wybuchła wojna...

3. Pytania dodatkowe do narracji biograficznej.

Gdy rozmówca skończy mówić, dopytaj o to, czego nie zrozumiałeś w jego wcześniejszej wypowiedzi, słowami: „co miałaś na myśli, mówiąc o...”, „gdzie było to miejsce, w którym widziałeś więźniów?”, „Co znaczy wyraz, którego użyłaś?” itd.

4. Pytania o interesujące fakty.

Zapytaj o interesujące Ciebie fakty. Zrób sobie wcześniej listę pytań.

Na przykład:

- Czy znasz kogoś, kto był w obozie koncentracyjnym? Dlaczego tam trafił? Czym się tam zajmował? Jaki miał numer/kategorię więźnia?
- Kto pomagał w czasie wojny? Pamiętasz jakieś nazwiska?
- Jak wyglądali więźniowie?
- Co wtedy czułaś?
- Czy znasz kogoś, komu udało się uciec? Co się z nim stało?
- Czy znasz kogoś, kto ukrywał więźniów? Czy znasz kogoś, kto zaopiekował się dzieckiem?

W trakcie rozmowy warto zapytać o **zdjęcia, dokumenty i pamiątki**, które zilustrują i wzbogacą opowieść biograficzną Świadka. Mogą one stać się punktem wyjścia do wątków, które inaczej nie pojawiłyby się w narracji. Za zgodą Świadka należy wykonać kopie cyfrowe tych materiałów (skany lub dobrej jakości zdjęcia), opisać je.

W trakcie rozmowy, **za zgodą Świadka, można zrobić mu fotografię portretową**, i dołączyć ją do dokumentacji relacji.

Pliki dźwiękowe, audiowizualne oraz plik tekstowy (.doc) z transkrypcją relacji, nagrane na płytę lub inny nośnik danych cyfrowych należy zachować.



To ważne!

Przed rozpoczęciem rozmowy warto uprzedzić osobę, z którą będziemy przeprowadzać wywiad, o tym, co nas szczególnie interesuje, umówić się na dzień, w którym obie strony znajdą **wystarczająco dużo czasu** na rozmowę.

Pamiętajcie, że metoda historii mówionej zawsze zakłada, że rozmówca zaczyna wypowiedź od opowiedzenia swojej **historii życia**... Nagrywając historie Waszych krewnych, znajomych czy sąsiadów, macie szansę stać się badaczami, którzy chronią przed zapomnieniem opowieść o wydarzeniach historycznych, które miały miejsce w Waszym najbliższym otoczeniu. To bardzo ważna i potrzebna praca!

Powodzenia!!!

Projekt 2.**Spacer po miejscach pamięci**

Nauczyciel/ka zachęca uczniów/uczennice do stworzenia spacerownika po swojej okolicy. Zaznacza, że warto oswajać swoje przestrzenie poprzez wędrówki, dociekanie historii nazwy ulic, pomników, ciekawych zakątków.

„Rozejrzyj się wokół siebie, gdzie mieszkasz, jaki potencjał ma to miejsce, jaką opowiada historię. Wykorzystaj swój talent - stwórz mapę, zrób zdjęcia, narysuj, opisz - zaproś innych do swojego miejsca”.

Nauczyciel/ka zachęca uczniów/uczennice do eksplorowania okolicy. Może wspólnie wybrać się z uczniami/uczennicami na taki spacer, sugerując miejsca nieoczywiste, mniej znane.

Może to być projekt w klasie (praca w parach lub grupach) bądź też projekt rodzinny.

17

MATERIAŁY DLA UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Spacerownik. Śladami niezłomnych w Luzinie

**RODZINNY SPACER
ŚLADAMI
NIEZŁOMNYCH W
LUZINIE**

*Julia Susdorf, Dominik Susdorf, Tymon Susdorf,
Sebastian Susdorf, Aleksandra Kurowska-Susdorf*

Zapraszamy Was na spacer po naszej kasiubskiej wsi Luzino. Trasa ta jest wyrazem naszej miłości do rodzinnych opowieści, ale i hołdem dla cichych bohaterów z czasów II Wojny Światowej. Chcemy pamiętać, że nawet w najstraszniejszych czasach trzeba wierzyć w dobro i drugiego człowieka! Niezlomni to więźniowie, uczestnicy Marszu Śmierci ale też Ci, którzy ich karmili, ukrywali, ratowali im życie wreszcie dawali nadzieję, że świat nadal jest piękny!



Skanuj, aby pobrać
Spacerownik.

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELA/KI

Sprawiedliwi są wśród nas – odszukaj w sobie człowieka „czynu”

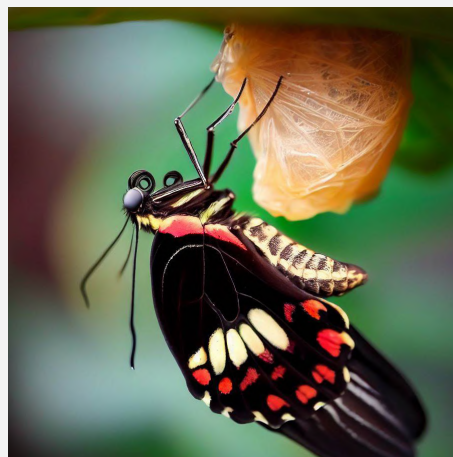
Historyczne karty do medytacji



1. Pomyśl, dlaczego ktoś decyduje się na akt heroiczny? Dlaczego ryzykuje swoje życie, aby uratować inne istnienie? Co wtedy czuje?

18

2. Co dla Ciebie znaczy wolność? Jak wspierać siebie nawzajem, abyśmy docenili możliwość samostanowienia [autonomię | wolność | niezależność]?



3. Czy wiesz, że wśród Polaków ponad 7000 osób otrzymało tytuł „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”, nadawany przez Instytut Yad Vashem za ratowanie Żydów w czasie II wojny światowej? Pomyśl o nich i ich rodzinach. Jakie wartości mogli oni wyznawać?



4. Wiesz, że wszyscy jesteśmy różni, jednocześnie jako ludzie bardzo do siebie podobni. Mamy podobne troski i marzenia. Szukamy akceptacji, miłości i szczęścia. Nie chcemy pogardy, agresji i obojętności. Uśmiechnij się dzisiaj do kogoś, kto szczególnie tego zwykłego, ludzkiego zauważania potrzebuje.

5. Co dla Was oznacza nazwa *Humanity in Action*? Czy aktywność wzbogaca nasze człowieczeństwo? Jakie działania można podejmować, aby pielęgnować uniwersalne wartości – jak dobro, szacunek, wolność, sprawiedliwość, równość, miłość, odpowiedzialność, uczciwość, solidarność, prawda?

HUMANITY IN ACTION



6. Jak interpretujesz myśl Wisławy Szymborskiej: „Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono”? Podaj przykłady z Twojego życia lub z historii.

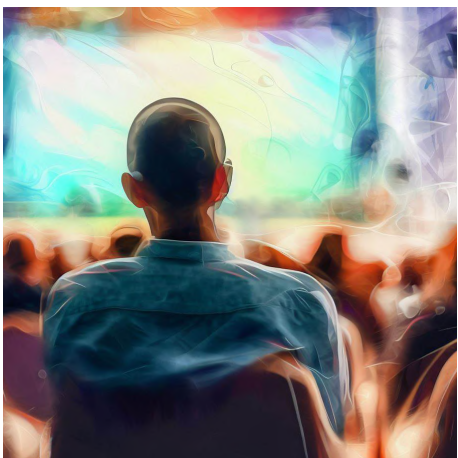
7. Dziewczynka, którą widzisz na zdjęciu ma 5 lat. Jak myślisz, kim ona jest? Jak ma na imię? Co przeżyła? Czy kogoś Ci przypomina?





8. To karta-lusterko (znajduje się w kopercie). Na kopercie napis. „W środku zobaczysz wizerunek osoby, która jest w stanie czynić dobro. Jest niepowtarzalna i wyjątkowa. Potrafi dostrzec, gdy drugi człowiek potrzebuje wsparcia. Jest wrażliwa, odważna i ma supermoc zmieniania świata na lepszy, otwarty na różnorodność i inność”. Jak myślisz kto to?

9. Jak wygląda bohaterka? Jak wygląda bohater? Jak myślisz, jaka jest ich historia? Czy wyglądają na szczęśliwych?



10. Jak rozumiesz „verba docent, exempla trahunt” – “słowa tylko uczą, ale najbardziej pociągają przykłady”. Przykłady jakich działań i postaw są godne naśladowania? Jakie postawy i zachowania ty chciałbyś naśladować? Dlaczego?

11. Jak rozumiesz myśl Ireny Sendlerowej: „Dobrzy ludzie zawsze będą pomagać”. Czy „zawsze” jest również wtedy, gdy nie masz czasu, pieniędzy, możliwości, ochoty?





12. Zgodnie z tradycją żydowską każdy z nas ma w sobie moc czynienia dobra – *Tikun Olam*, czyli naprawiania świata. Pomyśl, co możesz zrobić dobrego dzisiaj? Powiedz komuś o tym. To, co wypowiedziane łatwiej zrealizować. Małe akty dobroci codziennie zmieniają świat.

13. „Ja nikogo nie nienawidzę. To uczucie, który po prostu niszczy. Niczego nie tworzy. A światu potrzebne jest tworzenie, nie niszczenie”- te słowa wypowiedziała kobieta, której zdjęcie możecie znaleźć w tych kartach, gdy była pięcioletnią dziewczynką. Pomyśl, co Ty możesz stworzyć?



14. Twoi dziadkowie, twoi rodzice są świadkami historii. Rozmawiaj z nimi o tym, co przeżyli. Historia dzieje się na naszych oczach, warto ją przeżywać. Ich doświadczenie może być dla ciebie ważną lekcją. Aktywne słuchanie też może być super mocą, która może pomóc w tworzeniu lepszego świata. Do dzieła!

15. Czy bohater wie, że jest bohaterem? Dlaczego nierzadko ci, którzy zdobyli się na heroiczny akt, nie chcą sławy, rozgłosu ani miana bohatera? Znasz jakies przykłady takich postaw?



Bibliografia:

Demetrio D., *Pedagogika pamięci*, Łódź 2009

Kurowska-Susdorf A., *Marsz śmierci z KL Stutthof w pamięci mieszkańców Kaszub, odcinek Luzino. Projekt edukacyjno-kulturalny, Pomerania, nr 1 (560)*, 2022

Kurowska-Susdorf A., *Oswoić śmierć. Edukacyjny potencjał kaszubskich rytuałów pogrzebowych*, Warszawa 2019

Maksymowicz L., Rodari P., *Dziewczynka, która nie potrafiła nienawidzić*, Kraków 2022

Mendel M., *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006

Polacy ratujący Żydów w czasie Zagłady. *Przywracanie pamięci*, Kancelaria Prezydenta RP Warszawa 2008

Słomczyński T., *Kaszëbë*, Wołowiec 2021, s. 33-36, 108

Spacerownik. Śladami niezłomnych w Luzinie, A.S.T.D.J. Susdorf

Stutthof jidze. *Marsz śmierci we wspomnieniach mieszkańców Pomieczyna i okolic*, red. Daria Kaszubowska, Pelplin 2017, s. 73-74

Thompson P., Bornat J., *Głos przeszłości. Wprowadzenie do historii mówionej*, Warszawa 2021

<https://kaszubopedia.pl/index.php/glossary/marsz-smierci/>

<https://sprawiedliwi.org.pl/pl/historie-pomocy/wasze-opowiesci/lusia-pinczuk-lusia-schimmel-ocalona-teraz-ty-bedziesz-swietla>

Filmografia:

Więś Sprawiedliwych, reż. Andrzej Dudziński, Tomasz Słomczyński, prod. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie

Stutthof idzie, reż. Monika Wejer, prod. Monika Wejer

Z pokolenia niech głos nasz idzie w pokolenia, Gminna Biblioteka Publiczna Luzino

Ostatni świadkowie. Byli więźniowie obozu Stutthof opowiadają, Muzeum Stutthof, DSH

MAŁGORZATA CZAICKA-MORYŃ

Lekcje o wartościach OPOWIEŚCI O KOBIETACH

Wprowadzenie:

Zbiór trzech scenariuszy zajęć zakłada połączenie rozmowy z uczniami i uczennicami na temat wartości ważnych w życiu oraz poznanie historii słynnych wrocławianek.

Wybrane sylwetki kobiet mogą być wzorem dla kolejnych pokoleń. Są to osoby godne naśladowania, których praca i dokonania stanowią ważny element historii Wrocławia; miały one także wpływ na proces budowania jedności w Europie.

Czerpiąc z bogatej historii Wrocławia, jego różnorodności oraz niepowtarzalnego charakteru, do przeprowadzenia zajęć zostały wybrane biografie trzech kobiet różniących się między innymi wiekiem, okresem historii, w którym żyły, rodzajem prowadzonej działalności, pochodzenia, wyznawanej religii czy wykształcenia. Dzięki takiemu doborowi postaci podczas zajęć podkreślony zostanie niezwykły charakter Wrocławia jako miasta o bogatej historii i kulturze.

Prezentacja każdej bohaterki jest punktem wyjścia do rozmowy z uczniami i uczennicami na temat wartości moralnych, które decydują o tym, jakiego wyboru dokonujemy w życiu – czy zadbamy o swój rozwój i charakter, czy oddamy się przyjemnościom; czy przejmemy odpowiedzialność za swoje życie, czy pozwolimy, aby inni decydowali za nas; czy będziemy wytrwale dążyć do celu, czy poddamy się przy pierwszej przeszkodzie.

Wartości są motorem naszych działań, kompasem, który wskazuje naszą drogę do celu. Takie wartości i cele jednak, niewsparte pracą nad sobą i poszanowaniem innych, nie gwarantują nikomu dobrego, harmonijnego życia. Natomiast wartości moralne, z istoty swej służące dobru, skłaniają nas do wyborów, które służą naszemu rozwojowi, budowaniu prawdziwego autorytetu, tworzeniu trwałych i dobrych relacji z ludźmi, w zgodzie ze sobą i światem. Wartości moralne ułatwiają życie, wzmacniają więzi, budują poczucie własnej godności i szacunku do siebie i innych.

23

Cele:

- poznanie postaci Pauli Ollendorff, Wandy Rutkiewicz oraz Clary Haber-Immerwahr;
- zapoznanie i przedyskutowanie z uczniami i uczennicami znaczenia takich terminów (wartości) jak: „odpowiedzialność”, „odwaga” i „uczciwość”;
- zainteresowanie uczennic i uczniów życiem i działalnością słynnych kobiet, które żyły i/lub pracowały we Wrocławiu;
- promowanie pozytywnych wzorców osobowych wśród młodzieży;
- motywowanie uczniów i uczennic do poszerzania wiedzy o Wrocławiu;
- ćwiczenie umiejętności dyskusji – stosowania argumentów, kulturalnego odpierania argumentów przeciwnej strony.

Metody pracy:

- praca w grupach;
- dyskusja w małych grupach;
- prezentacja na forum;
- dyskusja moderowana.

Wiek uczestników/czek:

- 12-15 lat.

Czas trwania:

- 45 minut.

Domena publiczna

Opowieści o kobietach. Lekcje o wartościach Odwaga. Wanda Rutkiewicz

1. **Praca w grupach** – uczniowie i uczennice otrzymują puzzle z postacią **Wandy Rutkiewicz**. Po ułożeniu obrazka nauczyciel/ka pyta, czy uczniowie i uczennice rozpoznają osobę na zdjęciu.
2. Uczniowie i uczennice zastanawiają się, kim był ta osoba, kiedy żyła i co robiła – **burza mózgów**.
3. Przedstawienie postaci **Wandy Rutkiewicz** na podstawie **prezentacji multimedialnej**.
4. Nauczyciel/ka zadaje kilka pytań, dotyczących życiorysu.
5. Dyskusja.

Pytania przykładowe:

- Czym jest odwaga?
- Czym jest odwaga moralna? Odwaga cywilna?
- Czy pojęcie odwagi zmieniło się na przestrzeni dziejów?
- Czy bycie odważnym dzisiaj i sto lat temu ma takie samo znaczenie?

Nauczyciel zapisuje na tablicy przykłady odważnych zachowań podawane przez uczniów.



6. Czym jest odwaga wg Słownika Języka Polskiego – **definicja**.
7. **Praca w grupach** – podaj przykłady pięciu osób, które według Ciebie były lub są odważne. Wyjaśnij, czym zasłużyły na pamięć i szacunek.
8. **Prezentacja** efektów pracy na forum.
9. Czy postępowanie Wandy Rutkiewicz, zdobywanie najwyższych szczytów można uznać za wyraz odwagi czy egoizmu? Dyskusja w małych grupach.
10. **Praca indywidualna** – wyobraź sobie, że możesz coś zmienić w świecie, do czego potrzebna jest odwaga! Napisz na małej kartce, co to jest. Do czego chciałabyś/chciałbyś się odważyć? Po kilku minutach nauczyciel/ka zbiera kartki i przykleja na wspólny plakat zatytułowany „Możesz zmienić świat”.
11. **Zakończenie lekcji** – nauczyciel/ka podkreśla potrzebę rozwijania oraz pracy nad sobą, a także postępowanie zgodne z wartościami, które decydują o tym, jakimi jesteśmy ludźmi i co jest dla nas ważne w życiu.

Opowieści o kobietach. Lekcje o wartościach

Odpowiedzialność. Paula Ollendorff

1. **Praca w grupach** – uczniowie i uczennice otrzymują puzzle z postacią **Pauli Ollendorff**.

Po ułożeniu obrazka nauczyciel/ka pyta, czy uczniowie i uczennice rozpoznają osobę na zdjęciu.

2. Uczniowie i uczennice zastanawiają się, kim był ta osoba, kiedy żyła i co robiła – **burza mózgów**.

3. Przedstawienie postaci **Pauli Ollendorff** na podstawie **prezentacji multimedialnej**.

4. Nauczyciel/ka zadaje kilka pytań, dotyczących życiorysu.

5. Dyskusja.

Pytania przykładowe:

- Co to znaczy „być odpowiedzialnym”?
- Czym jest odpowiedzialność?
- Dlaczego człowiek powinien być odpowiedzialny?
- Za co i za kogo powinniśmy być odpowiedzialni?

Uczniowie i uczennice zapisują swoje odpowiedzi na dużych arkuszach papieru/flipcharcie wszystkie propozycje i podają przykłady do każdej z nich, np. odpowiedzialność:

- za siebie samego, za swoje zdrowie i bezpieczeństwo, odpowiednie ubranie, odżywianie, unikanie używek (narkotyków, papierosów, alkoholu), ryzykownych zachowań, brawury, niebezpiecznych popisów;
- za swoje myśli, wybory i czyny, to znaczy za pozytywne myślenie, za szukanie rozwiązań korzystnych dla obu stron, za kontrolowanie swoich nastrojów i uczucia złości, za wybaczenie, odsuwanie mściwych myśli, za swoje zobowiązania i obietnice, za wykonywanie swoich obowiązków, za gospodarowanie czasem, za własny rozwój i kształtowanie swojego charakteru, za motywację, za właściwy sposób komunikowania się z ludźmi, za własne szczęście;
- za innych, nad którymi sprawujemy opiekę, to znaczy za młodszych, starszych lub chorych ludzi, a także za zwierzęta, rośliny;
- za innych, z którymi jesteśmy związani, to znaczy za członków rodziny, klasy, grupy, narodu.



Domena publiczna

25

6. Czym jest odpowiedzialność wg Słownika Języka Polskiego – **definicja**.

7. Co to znaczy być społecznikiem – **dyskusja**.

8. **Praca w grupach** – uczniowie i uczennice zastanawiają się i przygotowują przebieg akcji społecznej, której celem jest rozwiązanie jakiegoś ważnego problemu społecznego, dotyczącego ich rówieśników, np. brak drugiego śniadania w szkole, nadużywanie mediów społecznościowych itp.

9. **Prezentacja** efektów pracy na forum.

10. **Zakończenie lekcji** – nauczyciel/ka podkreśla potrzebę rozwijania oraz pracy nad sobą oraz postępowanie zgodne z wartościami, które decydują o tym, jakimi jesteśmy ludźmi i co jest dla nas ważne w życiu.



Opowieści o kobietach. Lekcje o wartościach

Uczciwość. Clara Haber-Immerwahr

1. **Praca w grupach** – uczniowie i uczennice otrzymują puzzle z postacią **Clary Haber-Immerwahr**.

Po ułożeniu obrazka nauczyciel/ka pyta, czy uczniowie i uczennice rozpoznają osobę na zdjęciu.

2. Uczniowie i uczennice zastanawiają się, kim był ta osoba, kiedy żyła i co robiła – **burza mózgów**.

3. Przedstawienie postaci **Clary Haber-Immerwahr** na podstawie **prezentacji multimedialnej**.

4. Nauczyciel/ka zadaje kilka pytań, dotyczących życiorysu.

5. Dyskusja.

Pytania przykładowe:

- Czym jest dla Ciebie uczciwość?
- Dlaczego ważne jest, by być uczciwym i jakie są skutki łamania tej wartości?
- Jak się czujemy, gdy praktykujemy tę wartość i jak inni na nią reagują?

Domena publiczna

26

- Co dzieje się, gdy wartość ta zanika w kontaktach między ludźmi?
- Wobec kogo i czego należy być uczciwym?
 - wobec siebie samego,
 - wobec innych ludzi, innych istot,
 - wobec faktów i zjawisk rzeczywistości,
 - wobec pracy i obowiązków,
 - wobec spotykających nas problemów.
- Jakie są skutki bycia uczciwym?
 - dla osoby praktykującej tę wartość (jak się czuje, jak inni reagują, co osiąga, co traci, jakie są długotrwałe konsekwencje dla niej),
 - dla odbiorcy,
 - dla otoczenia,
 - dla przyszłości.
- Jakie są skutki nieuczciwości?
 - dla osoby postępującej nieuczciwie (jak się czuje, jak inni reagują, co osiąga, co traci, jakie są długotrwałe konsekwencje dla niej),
 - dla odbiorcy,
 - dla otoczenia,
 - skutki długoterminowe dla innych.

6. Czym jest uczciwość wg Słownika Języka Polskiego – **definicja**.

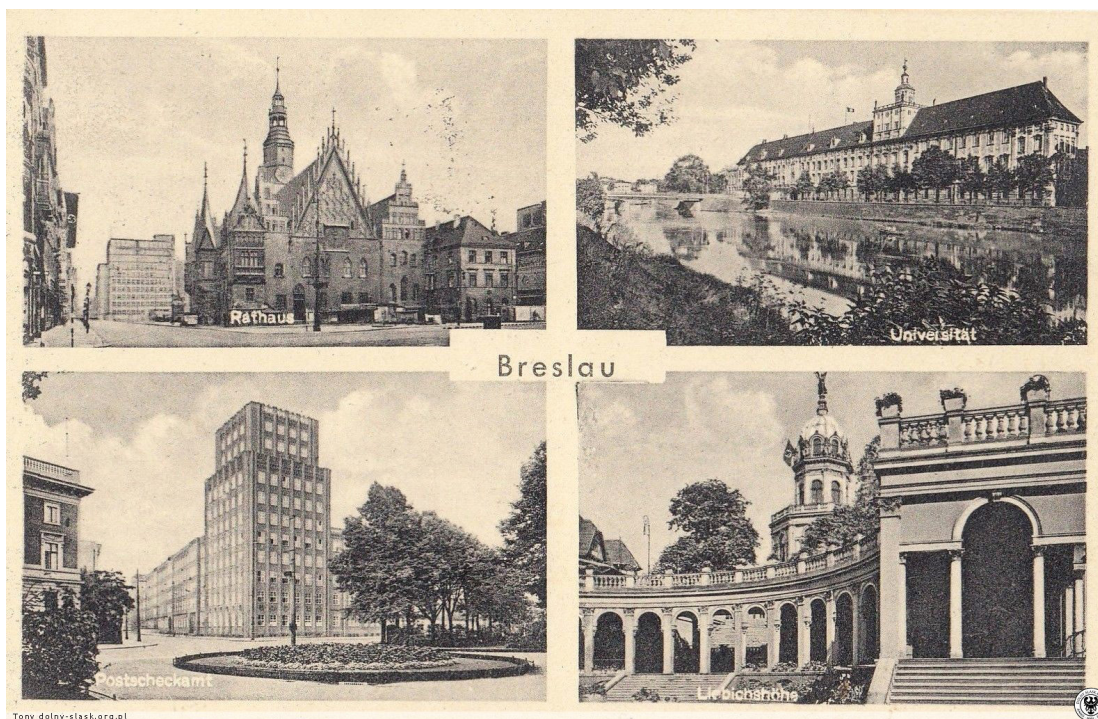
7. **Dyskusja** na temat konsekwencji uczciwości i nieuczciwości na podstawie książki „Z dzieckiem w świat wartości” I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej. Uczniowie rozmawiają, czy poszczególne sytuacje są uczciwe czy nie:

- a. Ściągałeś/aś na sprawdzianie. Dostajesz szóstkę. Ale naprawdę nie znasz tego tematu. Jakie będą długofalowe (w przyszłości) konsekwencje tego postępowania (np. *student medycyny nie uczy się i ściąga na egzaminie, potem jako lekarz błędnie diagnozuje pacjenta i źle go leczy*)?
- b. Koleżanka bierze narkotyki i Ty o tym wiesz. Jej rodzice pytają, czy ich córka zażywa jakieś niedozwolone substancje: Ty odpowiadasz, że nie. Jakie mogą być długofalowe (w przyszłości) konsekwencje twojego kłamstwa?
- c. Koleżanka kupiła żółty sweter, którym jest zachwycona, ale według Ciebie bardzo źle w nim wygląda. Pyta cię o zdanie. Nie chcąc sprawić jej przykrości, mówisz, że wygląda świetnie. Jakie będą długofalowe (w przyszłości) konsekwencje twojego kłamstwa?
- d. W sklepie kasjer wydał ci o 50 zł za dużo reszty. To on się pomylił, nie ty. Postanawiasz zatrzymać pieniądze. Jakie mogą być długofalowe (w przyszłości) konsekwencje Twojej nieuczciwości?
- e. Wprowadzasz się do innej dzielnicy i zmieniasz szkołę. Chcąc zrobić dobre wrażenie na kolegach, opowiadasz o zamożności Twojej rodziny. Niedługo potem koledzy chcą cię odwiedzić. Jakie mogą być konsekwencje twoich przesadzonych opowieści?
- f. Obiecujesz sobie, że przez tydzień nie będziesz oglądać telewizji, bo musisz więcej się uczyć. Jednak gdy nikogo nie ma w domu, oglądasz „tylko jeden” film. Omów konsekwencje takiego postępowania i swoje uczucia.
- g. Z powodu jakiegoś przewinienia rodzice zakazują Ci gry w gry komputerowe przez kilka dni. Gdy nie ma w domu rodziców, łamiesz zakaz. Jakie wartości jeszcze łamiesz? Jak się z tym czujesz?

8. Z jakimi **innymi wartościami** kojarzy ci się przykład życia i pracy Clary Haber-Immerwahr?

9. **Zakończenie lekcji** – nauczyciel/ka podkreśla potrzebę rozwijania oraz pracy nad sobą oraz postępowanie zgodne z wartościami, które decydują o tym, jakimi jesteśmy ludźmi i co jest dla nas ważne w życiu.

27



KATARZYNA JANKOWSKA

Lekcje (z) historii – swoi i obcy O ANTYŻYDOWSKICH STEREOTYPACH I UPRZEDZENIACH

Scenariusz interaktywnego spaceru po Warszawie

Cele:

- pokazanie, jak kształtowały się stosunki polsko-żydowskie na przestrzeni wieków,
- przedstawienie mechanizmu powstawania stereotypów na przykładach historycznych,
- wskazanie związków między przeszłością a teraźniejszością,
- pobudzenie refleksji na temat czego uczy nas historia: jak dziś, w szybko zmieniającym się i coraz bardziej różnorodnym świecie, szanować odmienności i unikać konfliktów między większością a mniejszościami?

28

Metody:

- interpretacja dziedzictwa,
- kreatywne pytania,
- uczenie przez doświadczenie.

Koncepcja:

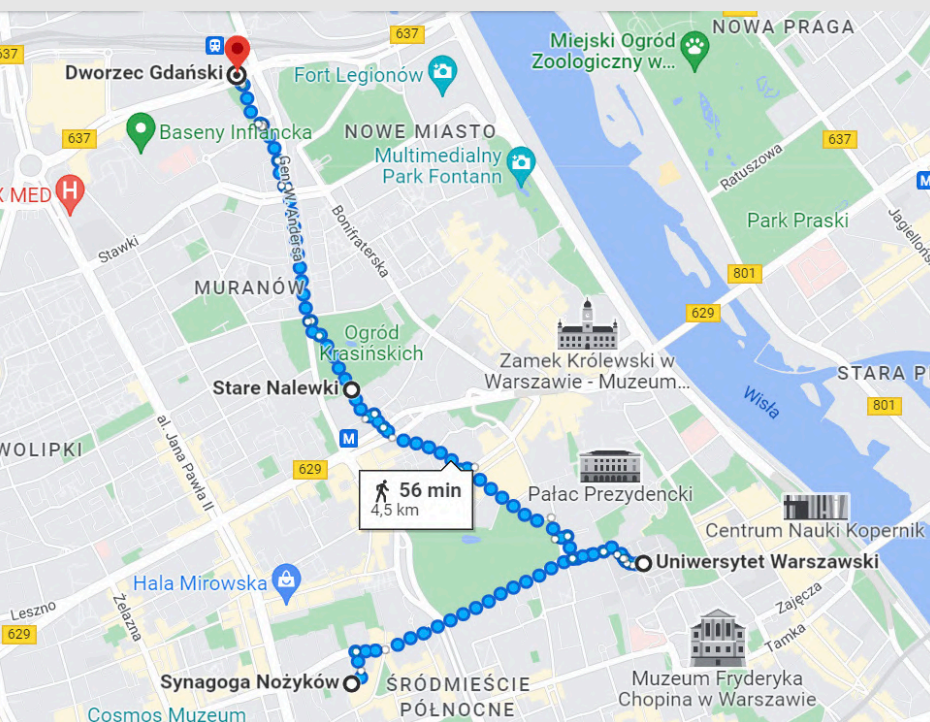
- spacer angażujący,
- materiały: zdjęcia, filmy, cytaty.

Wiek uczestników/czek:

- 14-19 lat.

Trasa zwiedzania:

Synagoga Nożyków - plac Grzybowski - Uniwersytet Warszawski -
ul. Stare Nalewki - Pomnik Granic Getta - Dworzec Gdański



Czas trwania: 4 godz. * (w tym przejazd autobusem i tramwajem)

* trasę można zmodyfikować i dostosować do potrzeb i możliwości grupy; zwiedzanie można podzielić na dwie części: pierwszą z nich można zakończyć po odwiedzeniu Kampusu UW

Przed spacerem:

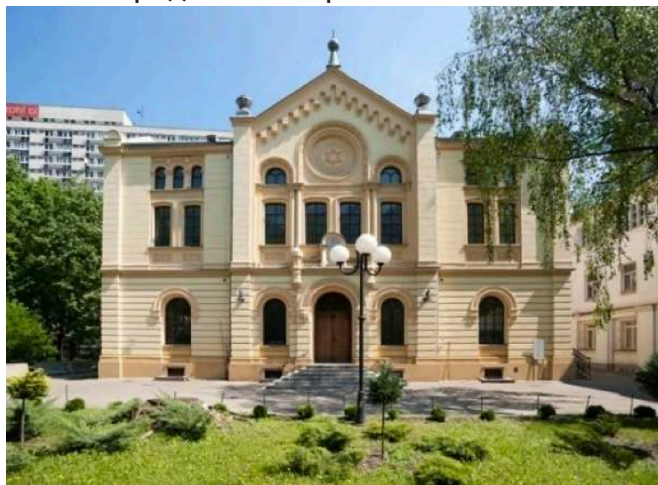
wprowadzenie do tematu stereotypów, „burza mózgów” – co młodzież słyszała o Żydach, czym jest stereotyp, stworzenie wspólnej definicji stereotypu, omawiamy łańcuch dyskryminacji (bazujemy na definicji Fiske) – szczegóły w materiałach dodatkowych dla prowadzących;

Synagoga Nożyków

W tym miejscu pokazujemy przeszłość i teraźniejszość życia żydowskiego w Warszawie, mówimy młodzieży, że zapraszamy ich do wędrówki, w trakcie której zobaczą, jak stereotypy i zarządzenia antyżydowskie wpłynęły na losy jednostek.

Wariant w innych miastach: używamy historii lokalnej (szczegóły na portalu [Wirtualny Sztetl](#)), spacer zaczynamy w miejscu, gdzie była synagoga (pokazujemy fotografie synagogi w miejscu, w którym się znajdowała) albo pod budynkiem synagogi (jeżeli nadal istnieje), prowadzący wprowadza temat topografii, obecności i nieobecności śladów po żydowskich mieszkańcach.

Źródło: <https://waw4free.pl>



Mural „Lokomotywa” z historią Juliana Tuwima

Opowieść o poecie jest pretekstem do przedstawienia mechanizmu braku akceptacji artysty przez środowiska nacjonalistyczne oraz jego „zmaganiach” z tożsamością - pytanie: kim jestem? w kontekście polskiego Żyda.

Rozmawiamy z młodzieżą o tym, jak Tuwim reagował na słowną agresję? Jak mógł się czuć będąc atakowanym słownie? Jaki jest to etap wykluczania ze społeczeństwa? Pytamy się, co się dzieje, co się może zdarzyć, kiedy to inni/system decyduje o czyjejś tożsamości?

Posługujemy się piramidą nienawiści Gordona Allporta

Wariant w innych miastach: zamiast muralu „Tuwimowski” przypominamy wiersze z dzieciństwa (dowolny wybór) oraz wiersz „Żydek”, który zestawiamy z manifestem „My, Żydzi polscy” – fragment „Jestem Polakiem, bo tak mi się podoba”.

29

Plac Grzybowski – żydowskie życie w Warszawie przed II wojną światową

Kościół Wszystkich Świętych – rola Kościoła katolickiego w szerzeniu antyżudaizmu (na przykładzie analizy obrazu „Taniec śmierci” oraz [legendy trzech hostii Tomasza Trettera](#)) i antysemityzmu (historia antysemickiego księdza Marcelego Godlewskiego) oraz rola tego kościoła w getcie.

Wariant w innych miastach: przed dowolnym kościołem parafialnym można zachęcić młodzież do analizy obrazu „Taniec śmierci”.

W miejscu dawnej dzielnicy żydowskiej w danym mieście można opowiedzieć o przedwojennej historii społeczności, jej charakterze etc.



Uniwersytet Warszawski

Analiza fotografii z banerem „Żądamy ustawowego ghetta dla żydów” – wprowadzenie do tematu getta ławkowego – separacja studentów żydowskich od 1937 r.

Pokazujemy współczesną odsłonę - protest ONR z banerem przed bramą UW.

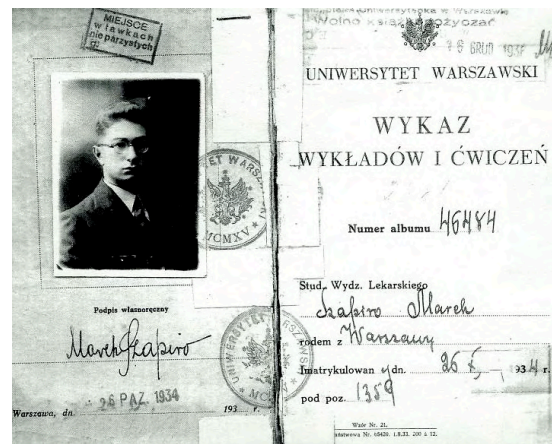
Pomnik Wiecznego Studenta na terenie kampusu - nadajemy „twarze” historii poprzez wspomnienie **Emanuela Ringelbluma** (w wyniku numerus clausus nie mógł studiować medycyny) i Izy Biezuńskiej (studentka historii na UW z pieczęcią w legitymacji).

Na przykładzie piramidy Allporta pytamy się o etap wykluczenia, pytamy, w jaki sposób nieżydowscy studenci/rektorzy reagowali na wykluczenie.

Na terenie Kampusu Głównego UW znajduje się tablica upamiętniająca kampanię antysemicką z Marca 1968 roku. W zależności od grupy, narrację można poprowadzić od przedwojennej separacji i segregacji po powojenną kampanię antysemicką.

Wariant w innych miastach: historię przedwojennych wykluczeń można opowiedzieć przed inną uczelnią wyższą, szkołą.

Ważne jest, aby porozmawiać z młodzieżą o reakcjach na wykluczenie.



30

*[koniec pierwszej części wycieczki | koniec zwiedzania w wersji podstawowej]
[druga część:] przejazd autobusem linii 111 sprzed UW na stację Ratusz Arsenal*

ul. Stare Nalewki

Przedwojenny charakter dzielnicy oraz jej mieszkańcy – analiza zdjęć z mieszkańcami ul. Nalewki, pokazanie na telefonie lub tableci (bądź zachęcenie do obejrzenia po wycieczce) **filmu z sierpnia 1939 r. Benjamina Gasula**.

Ćwiczenie „pocztówka z Muranowa” – rozdajemy wybrane fotografie, ukazujące przedwojenną ul. Nalewki wraz z okolicami, prosimy aby młodzież odnalazła „kadr”, gdzie zostało wykonane to zdjęcie oraz porównała z tym, jak wygląda obecnie, pytamy: dlaczego ta część miasta tak bardzo się zmieniła?

Pomnik Granic Getta

Mechanizm utworzenia getta ma być refleksją nad tym co się może zdarzyć, kiedy państwo nie działa i nie broni praw mniejszości, kiedy stereotypy zwyciężają i system decyduje o czyjeś przynależności.

Opowiadamy, czym jest getto?, zastanawiamy się, który etap w mechanizmie Zagłady reprezentuje. Mówiąc o mechanizmie i etapach Zagłady, można wykorzystać stworzoną przez Humanity in Action Polska edukacyjno-aktywistyczną aplikację **10 KROKÓW**.

iOS | Android

Można wykorzystać także materiały dodatkowe, które znajdują się na **stronie poświęconej aplikacji**.

Wariant w innych miastach: o fizycznej separacji i zamknięciu można mówić w miejscu, gdzie było getto w danej miejscowości, lub przy pomniku, tablicy czy innym miejscu (czasem może to być np. nazwa ulicy), które je upamiętnia.



przejazd tramwajem z przystanku Muranów w stronę Dworca Gdańskiego

Dworzec Gdański

Przy tablicy upamiętniającej wydarzenia z Marca 1968 r. – przybliżamy ich historię, pokazujemy mechanizmy propagandy, analizujemy z młodzieżą karykatury marcowe, pokazujemy fotografie dokumentu podróży i zastanawiamy się, co czuła osoba, która dostawała taki dokument z napisem „posiadacz niniejszego dokumentu nie jest obywatelem Polski”.

Mural „Witamy w domu”

Przybliżamy historię „marcowych emigrantów” (Ida Kamińska, Marian Eile), zastanawiamy się, co to znaczy „być obcym we własnym domu” oraz jak kampania antysemicka z Marca '68 wpłynęła na młodzież i ich poczucie tożsamości (wiele młodych osób musiało nie tylko opuścić Polskę wbrew swojej woli, ale także straciło kontakt z rówieśnikami, chłopakiem, dziewczyną).

Można wykorzystać historię Anny Trachtenherc, aby pokazać, że w PRL można było paść ofiarą szykan, nie podejmując nawet świadomej decyzji o przeciwstawieniu się władzy. Wystarczyło często należeć do nieodpowiedniej kategorii społecznej. Państwo etykietowało też swoich obywateli – to władza decydowała o tym, kto był uznawany za Żyda/Żydówkę, a kto nie. Osoby uznawane za Żydów lub Żydówki były pomawiane i oskarżane o brak patriotyzmu i służenie obcym interesom.

Rozmawiamy z młodzieżą o poczuciu wyobcowania i o współczesnych hasłach rasistowskich oraz wykluczających, takich jak choćby „nie jesteś u siebie”.

Na zakończenie rozmawiamy z młodzieżą o tym jak można przeciwdziałać wykluczeniu, podsumowujemy cały dzień, pytamy, którą historię i dlaczego najbardziej zapamiętali.

Młodzież może zacząć pracę nad kampanią społeczną w swoich szkołach, np. „Jesteście w swoim domu”, która będzie dotyczyła grup i osób współcześnie doświadczających wykluczenia.

zdjęcie: Narodowe Archiwum Cyfrowe



photo by PAP
source: <https://www.polityka.pl/pomocnikhistoryczny/1739004,1,media-prl-o-marcu-1968.read>



UWAGA DLA OSÓB PROWADZĄCYCH

opowiadając o „Marcu '68”, nie używamy określenia „Wydarzenia Marcowe” – jest to powielanie PRL-owskiej propagandy i narracji.

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELA/KI

Synagoga Nożyków

Zalman Nożyk był warszawskim kupcem branży galanteryjnej, razem z żoną Rywką mieszkali przy Próżnej 9. W 1892 r. Zalman za 157 tysięcy rubli od Jana Teodora Engelberta Zembrzuskiego kupił pustą parcelę przy ulicy Twardej 6, a 10 lat później, 25 maja 1902 r. w Lag ba-Omer, uroczyste otwarto Synagogę.

W 1914 r., po śmierci Rywki Nożyk, Synagoga wraz z innymi należącymi do niej nieruchomościami zostały nieodpłatnie przekazane Warszawskiej Gminie. Warunkiem było jedynie utrzymywanie synagogi ze środków przekazanych przez ofiarodawców, zachowanie jej pełnej nazwy oraz odmawianie w święta modlitwy El Male Rachamim za fundatorów.

W 1940 r. Synagoga im. Nożyków została zamknięta i zdewastowana przez hitlerowców, służyła za stajnię dla koni i magazyn paszy. Po utworzeniu getta warszawskiego znalazła się na terenie tzw. małego getta. 20 maja 1941 r. władze niemieckie zezwoliły na otwarcie trzech synagog dla wiernych, w tym i synagogi Nożyków. Uroczyste otwarcie nastąpiło w Rosz ha-Szana 5702 (1941). Rabinem i kaznodzieją Synagogi został Majer Bałaban. Podczas powstania warszawskiego Synagoga im. Małżonków Nożyków została znacznie uszkodzona, ale jej konstrukcja się nie zawaliła. Po wojnie prowizorycznie zabezpieczona Synagoga im. Nożyków stała się znów miejscem modlitw.

W 1968 roku Synagogę im. Małżonków Nożyków zamknięto. Modlitwy odbywały się w pokoju znajdującym się w przyległym budynku przy ulicy Twardej 6. W latach 1977-1983 przeprowadzono gruntowny remont synagogi, którego celem było przywrócenie jej wyglądu z początku XX wieku oraz dobudowano od strony wschodniej aneks biurowy.

Julian Tuwim

„Żydek”

Śpiewa na podwórku, tuląc się w łachmany,
Mały, biedny chłopiec, Żydek obłąkany.
Ludzie go wygnali, Bóg pomieszał głowę,
Wieki i wygnanie pomieszały mowę.
Drapie się i tańczy, płacze i zawodzi
O tym, że się zgubił, że po prośbie chodzi.
Pan z pierwszego piętra patrzy na wariata:
Spójrz, mój bracie biedny na smutnego brata.
Kędy nas zaniosło? Gdzieśmy się zgubili,
Świata ogromnemu obcy i niemili?
Pan z pierwszego piętra, brat twój opętańczy
Głową rozpaloną po wszechświecie tańczy.
Pan z pierwszego piętra wyrósł na poetę:
Serce swe, jak grosik, zawinie w gazetę –
I przez okno rzuci, żeby się rozbiło,
Żebyś je podeptał, żeby go nie było!
I pójdziemy potem każdy w swoją stronę
Na wędrówki nasze smutne i szalone.
Nie znajdziemy nigdy ciszy i przystani,
Żydzi śpiewający, Żydzi obłąkani.

Tożsamość Juliana Tuwima

Dla polskich antysemitów, szczególnie w okresie międzywojennym, na zawsze pozostał Żydem i jako taki był w tym czasie przedmiotem brutalnych ataków. Zarzucano mu „zażydzenie” polskiej literatury: „Tuwim nie pisze po polsku, lecz tylko w polskim języku (...), a jego duch szwargoce” („Prosto z mostu”, publikacje w latach 1930). Nazywano go gudłajskim Mickiewiczem. Natomiast dla wielu Żydów był zdrajcą, który wybrał polskość. Tuwim zmagał się z tą swoją podwójną tożsamością przez całe życie. Pisał o tym wielokrotnie przed wojną, choćby w wierszu dedykowanym Stanisławowi Piaseckiemu „Poeta zazdrości pewnemu literatowi imieniem Staś, że jest Sarmatą; on zaś, nieszczęsny poeta, żydem parchatym jest. Takż obojej stron żywot wiernie opisany”, który ukazał się na łamach „Szpilek”.

Konsekwentnie odmawiano wyboru Tuwima do Polskiej Akademii Literatury ze względu na pochodzenie, w 1938 r. prezes akademii Wacław Sieroszewski wprost apelował o zignorowanie Tuwima. Przed II wojną światową Tuwim opowiadał się za asymilacją Żydów.

Najmocniej problem swojej tożsamości narodowej poruszył w manifestie „My, Żydzi Polscy” opublikowanym w sierpniu 1944 r. w Londynie, w którym mówi „jestem Polakiem, bo mi się tak podoba”, ale pisze także, że jest Żydem, gdyż czuje więź ze wszystkimi, którzy zginęli w Zagładzie. Problem swojej tożsamości narodowej J. Tuwim poruszył także m.in. w pierwszych wersach wiersza napisanego z okazji pochowania matki na łódzkim cmentarzu żydowskim („Matka”): „Jest na łódzkim cmentarzu, / Na cmentarzu żydowskim, / Grób polski mojej matki, / Mojej matki żydowskiej”.

Swoistym manifestem związków ze społecznością żydowską, a także poparciem dla idei syjonistycznej było przyjęcie w 1948 r. przez Tuwima funkcji prezesa Towarzystwa Przyjaciół Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie.

Julian Tuwim

„My, Żydzi polscy”

„(...) Jestem Polakiem, bo tak mi się podoba. (...) Polak – bo się w Polsce urodziłem, wzrosłem, wychowałem, nauczyłem; bo w Polsce byłem szczęśliwy i nieszczęśliwy; bo z wygnania chcę koniecznie wrócić do Polski, choćby mi gdzie indziej rajskie rozkosze zapewniano. Polak – bo dla czułego przesądu, którego żadną racją ani logiką nie potrafię wytłumaczyć, pragnę, aby mnie po śmierci wchłonęła i wessała ziemia polska, nie żadna inna. Polak – bo mi tak w domu rodzicielskim po polsku powiedziano; bo mnie tam polską mową od niemowlęctwa karmiono; bo mnie matka uczyła polskich wierszy i piosenek; bo gdy przyszedł pierwszy wstrząs poezji, to wyładował się polskimi słowami; bo to co w życiu stało się najważniejsze – twórczość poetycka – jest nie do pomyślenia w żadnym innym języku, choćbym nim jak najbieglej mówił. Polak – bo po polsku spowiadałem się z niepokojów pierwszej miłości i po polsku bełkotałem o jej szczęściu i burzach. Polak dlatego także, że brzoza i wierzba są mi bliższe niż palma i cytrus, a Mickiewicz i Chopin drożsi niż Szekspir i Beethoven. Drożsi dla powodów, których znowu żadną racją nie potrafię uzasadnić. Polak – bo przejąłem od Polaków pewną ilość ich wad narodowych. Polak – bo moja nienawiść do faszystów polskich jest większa, niż do faszystów innych narodowości. I uważam to wszystko za bardzo poważną cechę.”



„Taniec śmierci”

Przesłaniem jest zatem to, że wszyscy jesteśmy śmiertelni i równi wobec śmierci oraz że nasze uczynki zostaną osądzone. Następnie skupiamy się analizie medalionu, w którym przedstawiona są postaci Żyda i Turka. Staramy się, żeby dzieci przeprowadziły ją możliwie samodzielnie. Zadajemy w tym celu pytania pomocnicze: która postać jest Żydem? Jak śmierć traktuje Żyda? Dlaczego Żydzi byli tak przedstawiani? Jakie emocje takie przedstawianie wzbudza? Podsumowując tę część, pytamy, czy rzeczywiście autor obrazu traktował Żydów jako równych chrześcijanom. Gdy usłyszymy odpowiedź „nie”, pytamy, dlaczego. Chodzi nam o zaznaczenie, że przynależność do odmiennego wyznania, przekonanie że jest ono fałszywe, a jego wyznawcy niemoralni, skazani na potępienie po śmierci, prowadziła do pogardy i stanowiła uzasadnienie dla poniżającego traktowania.

34

Ks. prałat Marcei Godlewski

W latach 1915-45 był proboszczem kościoła Wszystkich Świętych w Warszawie. Do jego parafii należało przed wojną ok. 2 tysięcy Żydów-chrześcijan, m.in. znane osobistości takie jak Ludwik Hirsztel, prof. Mieczysław Ettinger, Seweryn Majde i Jerzy Nisenson. Przed wojną Godlewski słynął z antysemickich poglądów i jawnie popierał endecję. Wydawał kilka pism, w których nawoływał do przestrzegania zasady „swoj do swego po swoje”. Na terenie parafii założył Chrześcijańskie Związki Zawodowe i kasę zapomogowo-pożyczkową, która miała ułatwić katolikom omijanie „żydowskich lichwiarzy”.

Mimo to, kiedy hitlerowcy zaczęli mordować ludność żydowską, ks. Godlewski postanowił zrobić wszystko, by ratować Żydów – niezależnie od ich wyznania. Parafia Wszystkich Świętych znalazła się na terenie getta. Godlewski brał udział w przemycaniu żywności i leków, starał się o fałszywe dokumenty dla Żydów. Pomagał też ukrywać żydowskie dzieci w swoim prywatnym domu w Aninie – przekazanych w ręce Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek i przekształconym w sierociniec. Na terenie tej placówki



działała m.in. uhonorowana tytułem Sprawiedliwy wśród Narodów Świata siostra Matylda Getter.

Godlewski zorganizował przedszkole, prowadził też wspólnie z ks. Antonim Czarneckim jadłodajnię, w której wydawano posiłki głodującym mieszkańcom getta. Kuchnia została zamknięta w zimie 1941 r., kiedy Niemcy ogłosili karę śmierci za niesienie pomocy Żydom. Księża mieli przepustki pozwalające im swobodnie opuszczać getto. Mogli dzięki temu przemycać żywność z „aryjskiej strony”, pomogli też wielu ludziom wydostać się z getta i ukrywać pod fałszywymi nazwiskami.

W parafii Wszystkich Świętych wydawano dziesiątki metryk, a na samym jej terenie ukrywano ponad setkę Żydów, m.in. Ludwika Hirszfelda i rodzinę Ludwika Zamenhofa. Nie wiadomo, ile dokładnie osób pomógł uratować prałat Godlewski – szacuje się, że od tysiąca do nawet trzech tysięcy Żydów.

W lipcu 1942 r. w czasie akcji likwidacyjnej ks. Godlewski musiał opuścić getto. Większość Żydów, którym udzielił pomocy, zginęła w Treblince. Ci, którzy przeżyli Zagładę, zawsze podkreślali, jak wiele mu zawdzięczają. Ludwik Hirszfeld pisał: „Gdy wspominam jego nazwisko, ogarnia mnie wzruszenie. Namiętność i miłość w jednej duszy. Ongiś bojowy antysemita, kapłan wojujący w piśmie i słowie. Ale gdy los go zetknął z dnem nędzy, odrzucił precz swoje nastawienie i cały żar swojego kapłańskiego serca poświęcił Żydom”.

Legitymacja Idess Biezuńskiej

Legitymacja na rok akademicki 1937/38. Na niej pieczętka informująca, że jej właścicielka, Idess Biezuńska, 20-letnia studentka Uniwersytetu Warszawskiego, może zajmować miejsca tylko „w ławkach nieparzystych”... Mija właśnie 85 lat od dnia, gdy rektor UW Włodzimierz Antoniewicz wprowadził getto ławkowe dla studentów pochodzenia żydowskiego. Antoniewicz nie był jedyny – w 1937 r. getta ławkowe wprowadzili także rektorzy innych szkół wyższych za zgodą ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, Wojciecha Świątosławskiego.

Historię legitymacji z pieczętką dopełnia dalszy życiorys właścicielki – wybitnej uczzonej, związanej przez całe zawodowe życie z tą samą uczelnią, w której doświadczyła stygmatyzacji...

Idessa jeszcze w tym samym roku akademickim obroniła pracę magisterską „Emancypacja kobiety greckiej w świetle źródeł papirusowych”. Rok później ukończyła 2-letnie praktyki nauczycielskie w żydowskim gimnazjum. Ze względu na pochodzenie nie udało jej się przed wybuchem wojny podjąć pracy na UW. W trakcie okupacji w getcie była czynna w tajnym nauczaniu. Przeżyła, choć straciła niemal całą rodzinę. Po wojnie wyszła za mąż za wybitnego historyka, opiekuna swojego stażu nauczycielskiego sprzed wojny, Mariana Małowistę. Zmieniła imię (Iza, Izabela). Pracowała na Uniwersytecie Warszawskim. W latach 1952-86 kierowała najpierw Katedrą, a następnie Zakładem Historii Starożytności IH UW. Była cenioną badaczką specjalizującą się w problematyce niewolnictwa w Egipcie, współpracowała z największymi XX-wiecznymi historykami starożytności, redagowała międzynarodowe periodyki i organizowała konferencje.

Ilustracja: Zbiory Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. Dokument jest prezentowany na wystawie stałej muzeum POLIN „1000 lat historii Żydów polskich”



Pocztówka z Muranowa



36



AGNIESZKA WRZESIŃSKA

Czy dzisiaj są nam potrzebne PRAWA CZŁOWIEKA?

Czas trwania: 90 minut.

Pojęcia: prawa człowieka, konflikt w Rwandzie, konflikt w Jugosławii, II wojna światowa.

Materiały: tablica lub szary papier, Mentimeter, załącznik nr 1 (wydrukowany lub w formie prezentacji), pisaki, kartki A4.

Wiek uczestników/czek: 14-19 lat.

Uczeń/ uczennica po lekcji:

- zna genezę praw człowieka;
- zna organizacje chroniące prawa człowieka;
- pozna ludobójstwa, do których doszło w XX wieku w Rwandzie czy w Srebrenicy;
- kształci umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji z internetu;
- rozwija umiejętność pracy w grupie;
- rozwija umiejętność dyskusji.

Wprowadzenie:

Prowadząca/y zadaje grupie pytania wprowadzające: „Co to jest konflikt? Z czym kojarzy wam się to słowo?”. Odpowiedzi można zapisywać na tablicy czy arkuszu szarego papieru tak, żeby powstała z tego mapa myśli – skojarzeń. Do tego można wykorzystać również narzędzie internetowe **Mentimeter** (**tutorial** dla osób nie znających tego narzędzia). Po stworzeniu mapy skojarzeń ze słowem „konflikt” zastanawiamy się nad skojarzeniami ze słowem „wojna”. Warto podkreślić, że nie ma złych czy dobrych skojarzeń, bo wszystkie wiążą się z myślami i uczuciami osób uczestniczących w zajęciach, których prowadzący/a nie ocenia. Następnie prowadząca/y może przeczytać definicję konfliktu z **Wikipedii** czy też **słownika języka polskiego PWN**. Po przeczytaniu definicji wspólnie z uczestniczkami i uczestnikami prowadząca/y zastanawia się jaka jest różnica między konfliktem zbrojnym a wojną (**definicja wojny**): „czy każdy konflikt zbrojny można nazwać wojną?”.

Po ustaleniu różnicy między konfliktem zbrojnym a wojną, prowadząca/y wspólnie zastanawia się z uczestniczkami i uczestnikami, jakie mogą być przyczyny konfliktów zbrojnych i wojen? W tym miejscu warto tłumaczyć przyczyny na konkretnych przykładach (załącznik 1), pokazując też uczniom, jakie konflikty miały miejsce w XX wieku. Być może część z nich oni będą znać i będą w stanie sami o nich opowiedzieć.

37



Obóz na górze Manjača
blisko Banja Luki

Zdjęcie udostępnione dzięki
ICTY

Rozwinięcie:

Prowadząca/y – nawiązując do konfliktów, wymienionych przez uczniów – zaprasza ich teraz do zapoznania się z cytatami świadków dotyczących różnych wymienionych wcześniej konfliktów (zał. 3) oraz prosi o zapisanie swoich refleksji. Cytaty można powycinać i rozwiesić po sali, rozdać je uczennicom i uczniom czy też wyświetlać w formie prezentacji multimedialnej. Osobiście polecam pierwszą formę, żeby uczennice i uczniowie w spokoju mieli czas na zapoznanie się z nimi i wyciągnięcie wniosków. W tej części uczestniczki i uczestnicy pracują samodzielnie.

Po zapoznaniu się z cytatami przez uczestniczki i uczestników prowadząca/y zachęca ich do podzielenia się refleksjami. Można zadać następujące pytania pomocnicze:

- Jakie towarzyszyły Wam emocje?
- Czy znaleźcie te konflikty?
- Co mogły czuć osoby, które padły ofiarą tych konfliktów?
- Na co zwracają uwagę oprawcy?
- Co wspominają ofiary?

Następnie prowadząca/y zadaje pytania: Czy znacie swoje prawa? Czy wiecie co to są prawa człowieka? Czy spotkaliście się kiedyś z takim pojęciem? Czy są nam one dzisiaj potrzebne? Czy prawa człowieka muszą być spisane, żeby ich przestrzegać? Po krótkiej dyskusji z uczennicami i uczniami prowadząca/y prosi ich o wyciągnięcie telefonów i poszukanie w internecie informacji odnośnie historii praw człowieka. Następnie wspólnie na kartach zapisują ważne daty i tworzą oś czasu pokazującą według nich najważniejsze daty historii praw człowieka (zał. 3 – przykładowa oś czasu).

38

Po zakończeniu pracy nad osią czasu i jej omówieniem, prowadząca/y wyświetla na rzutniku **Powszechną Deklarację Praw Człowieka i Obywatela**. Pokazując uczestniczkom i uczestnikom, że te 30 artykułów to są ich prawa, których nikt nie powinien im zabrać. Następnie mówi, że są organizacje, które szczególnie starają się chronić jak i edukować w zakresie praw człowieka. Potem dzieli uczestników na 6 grup. Każda z nich dostaje jedną z organizacji:

- Amnesty International,
- Organizacja Narodów Zjednoczonych,
- Human Rights Watch,
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka,
- Unia Europejska,
- Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć.

organizacje można zmienić na bardziej lokalne, żeby pokazać młodzieży, że jest jakaś organizacja czy instytucja blisko nas, która zajmuje się tą tematyką



Zadaniem, każdej z grup jest opisanie, gdzie i od jak dawna działa dana organizacja oraz poszukanie informacji, jakie działania podejmuje w celu ochrony praw człowieka. Następnie każda z grup prezentuje daną organizację.

Po zaprezentowaniu organizacji prowadząca/y zadaje pytanie czy uczennice i uczniowie znają z życia i potrafią podać przykłady łamania praw człowieka? Jeśli tak to jakie to były sytuacje? Do jakich instytucji czy organizacji zwróciliby się o pomoc w rozwiązaniu danego problemu? W tym miejscu można także uczniom zaprezentować **przykłady łamania praw człowieka w innych państwach**.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę uczennic i uczniów na ich prawa jako społeczności szkolnej i takiej instytucji jak Rzecznik Praw Ucznia i zachęcić ich do walczenia o swoje prawa.

Barak w obozie Auschwitz-Birkenau II

zdjęcie: Piotrek Banasik



Zakończenie

Na zakończenie zajęć prowadzący/a pyta uczestniczki i uczestników co my możemy zrobić, żeby chronić prawa człowieka? Czy macie pomysły jakie działania możemy podjąć?

Wnioski z dyskusji można zebrać na kartce, a także wdrożyć je w życie planując np. akcję informacyjną w szkole o prawach dziecka itd. Może warto zorganizować w szkole/mieście obchody Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka (10 grudnia) lub Praw Dziecka (20 listopada)? Albo włączyć się w jakąś większą akcję jak np. **Maraton Pisania Listów Amnesty International**.

Na koniec zajęć warto wrócić do przykładu Rwandy pokazującej, że konflikty można przerodzić w pojednanie narodu i pokazać jak obecnie wygląda społeczeństwo Rwandy, które ze sobą żyje bez większych waśni między plemionami. W tym miejscu można opowiedzieć o gacaca (czyt. gaczacza) - czyli lokalnych sądach, w których to społeczności lokalne sądziły zbrodniarzy i prowadziły śledztwa. Wykorzystano w ten sposób **tradycyjny rwandyjski system**.

Dodatkowo 80% ocalałych z ludobójstwa stanowiły kobiety, których status społeczny znacznie się zmienił po konflikcie, co widać do dziś. W rządzie, który sprawuje władzę od 2018 r., na 26 ministrów **połowa z nich to kobiety**. Dodatkowo warto podać jednostkowy przykład chociażby **ks. Janvier Gasore'a SAC**, który zaraz po ludobójstwie rozpoczął pracę duszpasterską w rodzinnej Rwandzie i próbował dążyć do sprawiedliwości i przebaczenia, które nie było łatwe.

Bibliografia

- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/konflikt.html>
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Konflikt>
- <https://polskieradio24.pl/5/3/Artykul/1473155,Dolina-zycia-zamienila-sie-w-doline-smierci-Dramatyczne-wspomnienia-ze-Srebrenicy>
- <https://naszebalkany.pl/bih/srebrenica-potocari/>
- <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2020/12/05/ludobojstwo-w-rwandzie-na-oczach-swiata-maczetami-zamordowano-milion-osob/>
- <https://www.iturek.net/fakty/nadeslane/miedzy-pokojem-a-wojna-wspomnienia-z-czasow-ii-wojny-swiatowej>
- <https://prawo.uni.wroc.pl/sites/default/files/students-resources/Prawa%20cz%C5%82owieka%20historia.pdf>
- https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf
- <https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/965463/JustNow-Human-Rights-Timeline/>
- <https://amnesty.org.pl/co-robimy/prawa-czlowieka/>
- <https://amnesty.org.pl/piec-historii-o-lamaniu-praw-czlowieka-o-ktorych-prawdopodobnie-nie-masz-pojecia/>
- <https://afryka.org/kres-pojednania-w-rwandzie/>
- <https://www.national-geographic.pl/artykul/rwanda-dzis-jak-ludobojstwo-pomoglo-kobietom-w-walce-o-swoje-prawa-aktualna-sytuacja-kobiet-w-rwandzie>
- https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_14746_tim_2018_24_2_14/c/18588-18352.pdf

ZAŁĄCZNIK NR 1

Ogólne przyczyny konfliktów zbrojnych:

- rywalizacja o dostęp do surowców,
- spory terytorialne,
- spory polityczne,
- spory religijne.

Zarys wybranych wojen i konfliktów zbrojnych w XX wieku:**II wojna światowa**

Trwała od 1939 do 1945 r. Rozpoczęta od agresji Niemiec na Polskę. W trakcie jej trwania Niemcy pod przywództwem Adolfa Hitlera podbiły całą Europę, natomiast walki toczyły się również na innych kontynentach, angażując w nie wiele państw. W trakcie wojny ginie wielu żołnierzy na froncie, jednak największe straty poniosła ludność cywilna, która cierpi m.in. w wyniku nalotów.

Przyczyny:

- łamanie postanowień traktatu wersalskiego przez Niemcy;
- dążenie mocarstw państw europejskich – Niemiec, ZSRR;
- chęć zaistnienia w polityce międzynarodowej – Niemcy, Włochy, ZSRR.

Wojna w Bośni i Hercegowinie

Była to wojna domowa tocząca się w latach 1992-1995. Stronami konfliktu byli Serbowie mieszkający w Bośni, którzy chcieli autonomii a władze państwowe Bośni. W trakcie konfliktu dochodziło do licznych rabunków, gwałtów, a także czystek etnicznych, których dopuszczały się obie strony sporu. W trakcie wojny doszło do masakry ludności cywilnej w Srebrenicy, gdzie zamordowano ok. 8 tys. muzułmanów.

Przyczyny:

- rozpad Jugosławii;
- wygrane referendum dotyczące odłączenia Bośni i Hercegowiny od Jugosławii;
- protesty Serbów, którzy byli przeciwni odłączeniu.

Wojna domowa w Rwandzie

Konflikt który trwał od 1990 do 1993 r. Po jednej stronie stał rząd składający się z członków plemienia Hutu, a po drugiej rebelianci z plemienia Tutsi (Rwandyjski Front Patriotyczny). Eskalacja konfliktu nastąpiła w 1994 r., czego wynikiem było ludobójstwo na Tutsi dokonane przez Hutu.

Przyczyny:

- rywalizacja między plemionami Hutu i Tutsi, dodatkowo eskalowana przez kolonizatorów – Belgów;
- brak przedstawicieli Tutsi w rządzie;
- dyskryminacja plemienia Tutsi.

Cmentarz-pomnik ofiar masakry w Srebrenicy
w Potočarach

Zdjęcie: Magdalena



ZAŁĄCZNIK NR 2

„Do Srebrenicy zaczęli przybywać ludzie z okolicznych wsi i miast, którzy uciekali przed wrogiem. W centrum, w którym wcześniej mieszkało 5 tys. ludzi, nagle było ich 60 tys.”

Kada Hotić, konflikt w Srebrenicy (1992-1995)

„Były meczety, cerkwie, nawet katolicki kościół. Nie było między nami różnic, byliśmy jednym narodem. (...) Dlatego wojna nas zaskoczyła. Dziwiliśmy się, widząc, jak serbscy sąsiedzi słuchają Slobodana Miloszevicia, nawołującego do zabijania Muzułmanów, by powstała Wielka Serbia.”

Kada Hotić, konflikt w Srebrenicy (1992- 1995)

„Inspiratorzy planowali i zachęcali. Kupcy płacili i zapewniali transport. Rolnicy stali na straży i grabili. Ale gdy chodzi o rzezie, wszyscy musieli iść z maczetą w dłoni i w tym uczestniczyć, w każdym razie musieli się wykazać. [...] My narzekaliśmy na te wielkie ekspedycje, myśleliśmy, że lepiej byłoby zostać w domu. Wiedzieliśmy, że ci, którzy przybyli z daleka, zjawiali się tu, by zabić jak najwięcej Tutsi. W gruncie rzeczy nie lubiliśmy ich, woleliśmy robić to we własnym gronie.”

Jeden z więźniów Rimini, konflikt w Rwandzie (1990-1994)

„Na początku byliśmy zbyt przejęci, żeby się zastanawiać. Później za bardzo do tego przywykliśmy. W tym stanie myśl, że ścinamy naszych sąsiadów do ostatniego, nie miała dla nas znaczenia. To było zrozumiałe samo przez się. Nie byli już naszymi dobrymi, starymi sąsiadami, tymi, którzy podawali nam naczynie z trunkiem w kabarecie, ponieważ nie powinno ich już tutaj być. Stali się ludźmi zbędnymi, że tak się wyrażę.”

Jeden z więźniów Rimini, konflikt w Rwandzie (1990-1994)

„Zabrali mnie do szkoły, w której wcześniej uczyłam. Tam pisk jak w rzeźni: sto kobiet z okolicy. I setki naszych sąsiadów. Kobiety Tutsi były rozbierane przez kobiety Hutu, które chciały sprawdzić, za czym to ich mężczyźni wzdychają. Z wrzaskiem komentowały naszą nagość. Tak przygotowane ciała ofiar oddawały swym mężom. I pilnie doglądały, by żadna nie umarła bez bólu. Ciała wrzucano do szkolnych latryn.”

Jeden z ofiar, konflikt w Rwandzie (1990-1994)

„Aż się sypało, jak zaczęli bić. Bomby zrzucono nawet na Bylice zaraz przy kanale. Ze strachu wszyscy zebraliśmy się razem. Brakuje mi słów, aby to opisać. Jednakowoż kilometr przeszło jak tę bombę zrzucili, ale tak było słyszeć, jakby to na podwórzu, na budynki zrzucono bomby. Byłam tam, kiedy ludzie byli już zabici i leżeli zakopani w dole. Jak niedziela przyszła, wszystko ucichło, a Niemcy jeszcze nie przyjechali, chodziliśmy i oglądaliśmy.”

Maria Ziółkowska, Polska II wojna światowa (1939-1945)

ZAŁĄCZNIK NR 3

- XVIII/XVII w. p.n.e. – **Kodeks Hammurabiego**, który zawierał pierwsze prawa chroniące ludzi,
- greccy filozofowie głosili hasło wolności jako naturalnego prawa,
- średniowieczni filozofowie chrześcijańscy kontynuują głoszenie antycznych myśli związanych z prawami naturalnymi jakie posiada człowiek,
- teoria **umowy społecznej** – J. J. Rousseau,
- 1776 – amerykańska **Deklaracja Niepodległości**, która uznała prawa naturalne za niezbywalne,
- 1789 – **Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela** uchwalona we Francji przez Zgromadzenie Narodowe,
- 1907 - przyjęcie **konwencji haskiej**,

Powojenne dokumenty prawne:

- 1945 – Karta Narodów Zjednoczonych,
- 1948 – Powszechna Deklaracja Praw Człowieka,
- 1949 – Konwencje Genewskie o ochronie ofiar wojny,
- 1950 – Europejska Konwencja Praw Człowieka,
- 1961 – Europejska Karta społeczna,
- 1966 – Międzynarodowe Pakty Praw,
- 1969 – Amerykańska Konwencja Praw Człowieka,
- 1981 – Afrykańska Karta Praw Człowieka,
- 1989 – Konwencja o prawach Dziecka,
- 2000 – Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej,
- 2004 – Arabska Karta Praw Podstawowych,

AGNIESZKA WRZESIŃSKA

DOLNY ŚLĄSK

po II wojnie światowej

Czas trwania: 45 minut.

Pojęcia: Ziemie Zachodnie i Północne, przesiedlenia, deportacje, wypędzenia, zmiana granic, tzw. Ziemie Odzyskane.

Materiały: głośnik, komputer z dostępem do internetu.

Wiek uczestników/czek: 14-19 lat.

Uczeń/ uczennica po lekcji:

- pozna kwestie dotyczące zmian granic Polski po II wojnie światowej;
- dowie się o wypędzeniach Niemców z terenów tzw. Ziem Zachodnich i Północnych;
- pozna wspomnienia pierwszych mieszkańców Wrocławia;
- kształci umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji z internetu;
- rozwija umiejętność pracy w grupie;
- rozwija umiejętność dyskusji.

42

Wprowadzenie:

Na początek zajęć prowadząca/y prosi aby uczennice i uczniowie posłuchali uważnie fragmentu wspomnień Janusza Deglera (**pierwsze nagranie audio**). Ich zadaniem jest zapisanie najważniejszych informacji dotyczących biografii tej osoby. Po wysłuchaniu wspomnień prosi ich, aby podzielili się swoimi spostrzeżeniami i odpowiedzieli na pytania, kim według nich jest autor wspomnień i gdzie mieszkał. Następnie prowadzący odczytuje im biogram bohatera:

Janusz Degler

urodził się przed II wojną światową w Sosnowcu. Wojnę przeżył w okolicach Częstochowy, po czym udał się na tzw. Ziemie Zachodnie. Wraz z rodziną osiadł w Bystrzycy Kłodzkiej. Absolwent V LO we Wrocławiu. W latach 50. podjął studia filologiczne na Uniwersytecie Wrocławskim. Następnie pracował krótko w Ossolineum, po czym został asystentem na uczelni. Doktorat obronił w 1970 r., habilitował się w 1976 r., zaś tytuł profesorski otrzymał w 1989 r. Profesor był wieloletnim kierownikiem Zakładu Teorii Kultury i Sztuk Widowiskowych IFP. Pełnił również rolę rektora wydziału zamiejscowego PWST w Krakowie, filii we Wrocławiu. Przez szereg lat był także kierownikiem literackim Teatru im. C.K. Norwida w Jeleniej Górze. Jego liczne książki i artykuły odnoszą się do twórczości i życia Witkacego.



Rozwinięcie:

Nawiązując do biogramu Janusza Deglera, prowadząca/y przybliży uczennicom i uczniom przyczyny przesiedleń ludności polskiej na tzw. Ziemie Odzyskane. Można pokazać uczennicom i uczniom grafikę ukazującą **skalę przymuszeń ludności**. Prowadząca/y podkreśla, że część tych terenów była bardzo zniszczona działaniami wojennymi.

W dalszej kolejności prowadząca/y dzieli uczestniczki i uczestników na grupy. Każda z nich ma za zadanie wysłuchać przydzielony fragment wspomnień, a następnie wypisać:

- Co wiemy o bohaterce/ bohaterze wspomnień?
- Czego dowiadujemy się o Wrocławiu z tych wspomnień?
- O jakim okresie wspomina autor/ka?

Grupa 1

Stanisława Szarycz, nagranie cz. 2

Grupa 2

Henryk Jachym, nagranie cz. 1

Grupa 3

Emilia Łuczak, nagranie cz. 2

Grupa 4

Helena Markiewicz, nagranie cz. 4

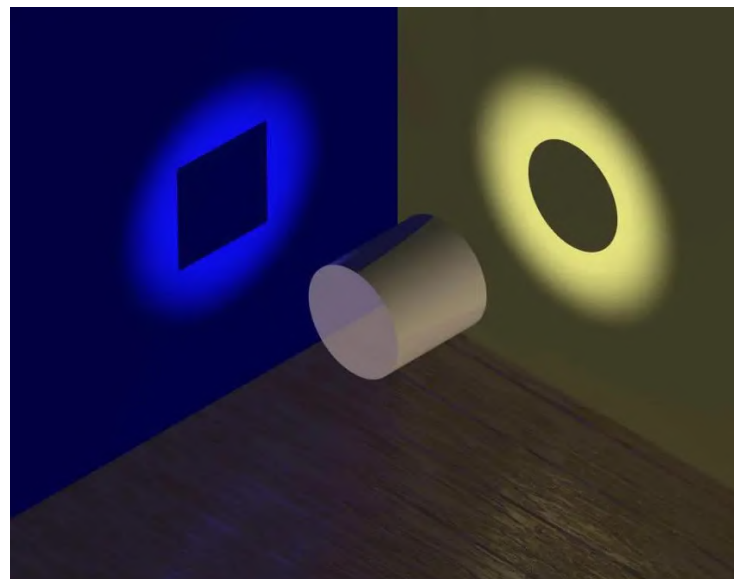
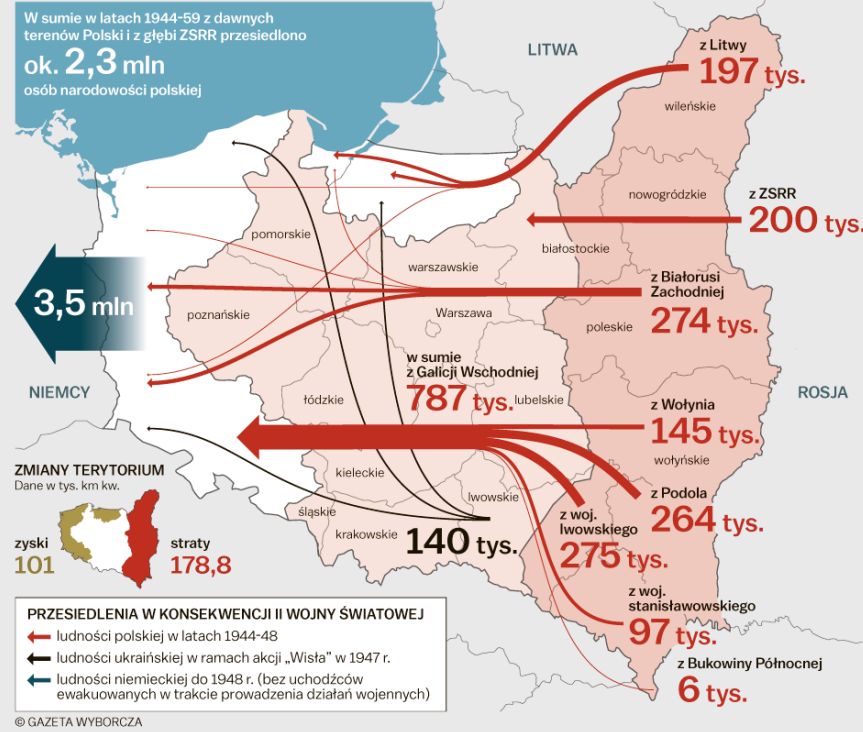
Grupa 5

Janina Warowa, nagranie cz. 6

Następnie każda z grup prezentuje swoją pracę. Po krótkich prezentacjach grup uczestniczki i uczestnicy w trakcie dyskusji próbują znaleźć elementy wspólne wszystkich wspomnień, jak np. gruzy we Wrocławiu, przestrzeń, wiek autorów wspomnień itd.

Po prezentacji grup prowadząca/y tłumaczy uczestniczkom i uczestnikom, że okres po II wojnie światowej z perspektywy Ziemi Zachodnich i Północnych nie był łatwy. Przez lata polscy przesiedleńcy uważali, że wrócą na swoją ziemię ojczystą. Natomiast autochtoni (Niemcy) mieszkający na tych terenach zostali przymusowo wysiedleni. W Niemczech ten czas określa się jako wypędzenia, a nie wysiedlenia. Jako rozwinięcie tej kwestii warto podkreślić jak duże znaczenie ma perspektywa, z której patrzymy na różne wydarzenia. W wyjaśnieniu takiego problemu można użyć grafiki, pokazującej, **jaki cień rzuca walec** w zależności od tego, jak się go oświetli. Ten sam przedmiot z jednej strony może rzucać cień w kształcie kwadratu, a z drugiej koła.

Powojenne migracje ludności



Rozmawiając z uczniami i uczennicami warto zwrócić uwagę nie tylko na różnice, ale także na podobieństwa, elementy łączące Polaków i Niemców przybywających i opuszczających tzw. Ziemie Odzyskane. Coś co ich łączyło to na pewno poczucie obcości w nowym miejscu i niepewność co do przyszłości. Dodatkowo, poczucie zagubienia i tymczasowości pogłębiał początkowy brak traktatu pokojowego po II wojnie światowej z Niemcami i ustaleń dotyczących zachodniej granicy Polski. Więcej na ten temat w załączniku 1.

Zakończenie:

Na zakończenie zajęć, jeśli grupa uczestników/uczestniczek jest z terenów Ziem Zachodnich i Północnych, warto ich poprosić, żeby opowiedzieli, czy znają w okolicy jakieś ślady niemieckiej przeszłości tych ziem np. cmentarze, pomniki, napisy na budynkach, napisy na studzienkach itd. Natomiast jeśli uczestnicy/uczestniczki nie pochodzą z tych terenów, można to zrobić z pomocą internetu. Wybrać konkretne miasto np. Wrocław i poprosić ich, aby w ciągu 5 minut poszukali jak najwięcej przykładów śladów niemieckich w tym mieście (np. Park Grabiszyński, który kiedyś był cmentarzem, czy więzienie przy ul. Kłęczkowskiej było wcześniejszym więzieniem wrocławskim itd.). Drugą opcją może być poszukanie śladów innych narodowości, kultur czy religii w okolicy (np. stary cmentarz żydowski czy cerkiew grekokatolicka). Może dany teren zamieszkuje jakaś mniejszość, której działalność można przybliżyć? Np. Tatarzy na Podlasiu.

Po powyższym ćwiczeniu prowadząca/y pyta uczestniczki i uczestników, czy znają jakieś współczesne przykłady masowych migracji ludności? Jakie są przyczyny i skutki tego procesu?

Jeśli uczennice i uczniowie odpowiedzą, że nie znają, warto im powiedzieć kilka słów o migracji z państw Afrykańskich do Europy czy uchodźcach i uchodźczyniach wojennych z Ukrainy. Jako podsumowanie dyskusji warto zastanowić się z uczestniczkami i uczestnikami, co my możemy zrobić, żeby pomóc uchodźcom czy imigrantom. Można wspólnie lub w grupach stworzyć zbiór zasad i dobrych praktyk postępowania.

Bibliografia

- <https://www.zajezdnia.org/swiadek-historia/janusz-degler>
- <https://static.im-g.pl/im/9/26332/m26332249,MIGRACJE-POWOJENNE.png>
- <https://www.zajezdnia.org/swiadek-historia/stanislaw-szarycz>
- <https://www.zajezdnia.org/swiadek-historia/henryk-jachym>
- <https://www.zajezdnia.org/swiadek-historia/janina-warowa>
- <https://www.zajezdnia.org/swiadek-historia/emilia-luczak>
- <https://www.zajezdnia.org/swiadek-historia/helena-markiewicz>

Agnieszka Wrzesińska

Dolny Śląsk w pierwszych latach po II wojnie światowej – zarys problemu

II wojna światowa przyniosła istotne zmiany w różnych obszarach funkcjonowania świata. Zaczynając od skutków gospodarczych i demograficznych, na zmianach granic kończąc. Dotknęły one także Polski. W konsekwencji decyzji, jakie zapadły na konferencjach Wielkiej Trójki granice Polski zostały przesunięte na zachód, a w skład nowego państwa weszły tak zwane Ziemie Zachodnie i Północne w zamian za Kresy Wschodnie.

W wyniku tych ustaleń Polacy zamieszkujący Kresy Wschodnie zostali przesiedleni na obszar, który opuszczali Niemcy. W niektórych rejonach doszło do niemal całkowitej wymiany ludności, a efekcie do zmiany struktury społecznej. Taki proces można zaobserwować na obszarze Dolnego Śląska, gdzie migrowali Kresowiaczy, a także mieszkańcy Kielecczyny, Małopolski oraz wielkopolskich miejscowości położonych blisko granicy sprzed 1939 r., jak również migranci z Jugosławii.

Pod koniec wojny zniszczenia na terenach leżących w województwie dolnośląskim były szczególnie widoczne w miejscach, gdzie przebiegał front. Najbardziej ucierpiał Wrocław oraz przyległe do niego powiaty, a także inne większe miasta, takie jak Głogów, Ścinawa, Brzeg czy Oleśnica. Jednak trudno oszacować konkretny wymiar strat w wyniku działań wojennych, ponieważ kolejnego uszczerbku i rabunku mienia dokonali żołnierze Armii Czerwonej oraz ludność napływowa przybyła po wojnie. Wejście Armii Czerwonej na tereny Śląska niosły za sobą bardzo duże zniszczenia. Często wiele obiektów historycznych ocalało cudem, jak Bazylika w Trzebnicy, którą uratowały siostry boromeuszki, gdy w tym czasie w całym mieście dochodziło do licznych pożarów, których nie miał kto gasić.

Początkowo polska administracja oprócz przejmowania zarządzania terenami od władz radzieckich i organizowania urzędów miała zająć się kierowaniem osadnictwem Polaków na nowych ziemiach i zabezpieczaniem mienia. Nowych urzędników rekrutowano między innymi z przybyłych na te ziemie byłych robotników przymusowych czy migrantów. Każda para rąk była potrzebna do przeprowadzenia ogromnej akcji przesiedleńczej. Dodatkowo korzystano z pomocy Niemców, którzy nie opuścili jeszcze tych terenów. Zdarzało się wręcz, że niektórzy nie dostawali zgody na wyjazd do Niemiec z racji wykonywania zawodu, który był wyjątkowo potrzebny.

Pierwsze zorganizowane grupy polskich osadników stanowiły osoby związane z administracją. Zdarzały się także przypadki migracji rodzin byłych więźniów obozów koncentracyjnych czy przymusowych robotników. Jednak nie zawsze nowi mieszkańcy mieli dobre chęci. Kazimierz Sosnowski tak określił nowych przybyszów: „Na Dolnym Śląsku skrzyżowały się w pierwszym okresie dwa nurty polskie. Jeden to ludzie, którzy przyszli tu, aby budować zręby życia polskiego wśród najcięższych, niemal potwornych warunków, a drugi to ci, którzy w żywe oczy kpili z wszelakiego idealizmu i przyszli jedynie po to, by wyciągnąć z tej ziemi wszystko, co przedstawiało jakąkolwiek wartość materialną i dawało najprędzszy zysk.”

Po przejściu frontu zjawisko szabru było często spotykane. Wielu przyjeżdżało na nowe ziemie tylko po to, by zaraz wrócić do centralnej Polski z nowymi nabytkami. Był to trudny do opanowania proceder. Wrocław był najatrakcyjniejszym miejscem dla szabrowników. Od czerwca 1945 r. do stycznia 1946 r. Plac Grunwaldzki był jednym wielkim targowiskiem, gdzie szabrownicy handlowali zdobytym mieniem. Z tego względu zaczęto nazywać go „szaberplac”.

To zjawisko potęgowało poziom zniszczeń na Dolnym Śląsku, a w połączeniu z bezsilnością władz nie sprzyjało pozytywnemu nastawieniu autochtonów do zachodzących zmian.

Część majątków niemieckich została opuszczona wraz z przesuwaniem się frontu, kolejne stopniowo wraz z migracjami następującymi w wyniku zmiany sytuacji międzynarodowej i przebiegu granic. Do grudnia 1945 r. Dolny Śląsk opuściło ok. 42 tys. Niemców w zorganizowanych transportach, a 66 tys. na indywidualnych przepustkach. W tym samym czasie, na tereny opuszczane przez ludność niemiecką stopniowo przyjeżdżali Polacy. Pod koniec 1945 r. na terenie Dolnego Śląska było ok. 1,2 mln Niemców i 0,5 mln Polaków, którzy głównie zamieszkiwali obszary wiejskie. Do grudnia 1947 r. na Dolnym Śląsku pozostało ok. 59 tys. Niemców. Zorganizowane wysiedlenia odbywały się na mocy ustaleń konferencji poczdamskiej. Niestety, na kilka miesięcy przed nią doszło do tzw. „dzikich wpędzeń”. Do dzisiaj kwestie przesiedleń ludności niemieckiej budzą duże emocje u naszych zachodnich sąsiadów. Proces ten jest w Niemczech nazwany wypędzeniami, ponieważ na terenach, które zostały włączone do Polski została ludność, która nie chciała opuszczać swoich domów, małej ojczyzny, a niejednokrotnie była do tego zmuszana przez władze radzieckie czy polskie.

Początkowo ludność polska przemieszczająca się na nowe ziemie zasiedliła powiaty najbliższe byłej granicy niemiecko-polskiej. Byli to głównie mieszkańcy sąsiadujących powiatów. Do nich stopniowo dołączali Polacy z tak zwanych Kresów Wschodnich, które miały przejść w ręce Związku Radzieckiego. Ich przybycie nie obyło się oczywiście bez przeszkód, bowiem administracja Polska latem 1945 r. nie była jeszcze przygotowana na tak liczne transporty. Nowi przybysze musieli początkowo koczować w wielkich obozowiskach co nie sprzyjało poprawie ich nie najlepszych z powodu długich podróży i wyczerpania wojną nastrojów. Główny okres przesiedleń Polaków z Kresów przypadł na pierwszą połowę 1946 r. Do nowych osadników dołączali także stopniowo repatrianci z głębi ZSRR, a także reemigranci z innych krajów europejskich.

W czerwcu 1945 r. Tymczasowy Rząd nakazał usuwanie niemieckich napisów z przestrzeni publicznej m.in. tabliczek z nazwami ulic i tablic informacyjne. Był to pierwszy krok „odniemczania” nowych ziem. Zakazano także używania publicznie języka niemieckiego. Z czasem jednym z problemów, z którymi musiała się zmierzyć nowa władza była zmiana nazw ulic i miast. Następnie zaczęto usuwać pomniki i zacierać wszelkie ślady świadczące o niepolskiej historii tych ziem. Nowoprzybyli nie zawsze byli w stanie zaadaptować się do zastanych warunków. Niektórzy niszczyli pamiątki po poprzednich mieszkańcach, nie chcąc posiadać w domu niemieckich przedmiotów. Wprowadzano także zmiany w strukturze domów i mieszkań nadając im charakter taki, jaki miały te w opuszczonej małej ojczyźnie. Zmiany doprowadzały do sytuacji absurdalnych, gdy płytki ceramiczne przykrywano drewnianą podłogą czy przenoszono toalety na zewnątrz budynków.

Osadnicy, którzy przybyli na Dolny Śląsk oprócz zmagania się z problemami materialnymi jak i bytowymi, musieli stworzyć lokalną wspólnotę z ludźmi im obcymi. Przed II wojną światową Polacy mieszkający w Wielkopolsce nie mieli kontaktów z Kresowiakami przez co byli dla siebie obcy nie tylko ze względów geograficznych, ale także kulturowych. Jednak z biegiem lat udało im się zbudować wspólnotę dzięki czynnikom zewnętrznym, które ich integrowały.

Jednym z elementów, który pomagał jednoczyć migrantów przybyłych z różnych stron był Kościół katolicki. Choć organizowanie jego pracy było utrudnione z powodu licznych zniszczeń świątyń. Jednakże zaangażowanie w ich odbudowę stało się czynnikiem integrującym. W pierwszych miesiącach brakowało polskich kapłanów czy siostr zakonnych, które także pomagały w funkcjonowaniu parafii jak siostry Służebniczki Niepokalanego Poczęcia w Chojnowie. Ich praca duszpasterska odgrywała istotną rolę integrującą i spajającą lokalną społeczność. Ponadto Kościół katolicki pomagał materialnie najuboższym mieszkańcom.

Oprócz wyznania katolickiego łączącego nowych mieszkańców Dolnego Śląska integrowały ich sprawy lokalne jak odnawianie działalności oświatowej. Pierwsze polskie szkoły otwierano jeszcze w trakcie działań wojennych na przełomie marca i kwietnia 1945 r. między innymi w powiecie trzebnickim. Pierwszymi nauczycielami byli głównie wywiezieni przez Niemców na przymusowe roboty, stopniowo dołączali do nich nowi osadnicy w celu krzewienia polskości na nowych ziemiach. Wyposażenie placówek oświatowych było bardzo ubogie. Wiele budynków było w opłakanym stanie, nie wspominając o jakimkolwiek wyposażeniu. Dużą rolę w rozwoju szkół odegrali rodzice uczniów, którzy pomagali nauczycielom w pracy na rzecz społeczności szkolnej, integrując osoby w różnym wieku, o różnym pochodzeniu i statusie społecznym.

Ponadto innym czynnikiem integrującym był sport. Na Dolnym Śląsku po wojnie znajdowało się wiele obiektów sportowych zachowanych w dobrym stanie, które czekały na zagospodarowanie przez nowych mieszkańców. Już w czerwcu 1945 r. pojawiły się pierwsze kluby sportowe, które integrowały zarówno zawodników, jak i kibiców.

Zaraz po kapitulacji Wrocławia do miasta przybyła grupa prof. Stanisława Kulczyńskiego, który kierował odnową szkolnictwa wyższego w mieście. Uniwersytet i Politechnika wznowiły swoją działalność już w 1945 r. na mocy uchwały Krajowej Rady Narodowej z sierpnia tegoż roku. Z czasem we Wrocławiu powstawały kolejne placówki naukowe. W 1946 r. powstało Polskie Towarzystwo Miłośników Historii i do Wrocławia trafiła część zbiorów z Biblioteki im. Ossolińskich ze Lwowa. Powstawały placówki muzealne, działalność wznowiła opera i filharmonia, a działalność kulturalna rozwijała się w całym regionie.

Warto zaznaczyć, że po II wojnie światowej nie odbyła się ostateczna konferencja pokojowa z podpisaniem jednoznacznych traktatów i zatwierdzeniem ustalonych nowych granic. Zachodnia granica Polski została ostatecznie zatwierdzona dopiero w 1991 r. Pierwszą próbą jej zatwierdzenia na arenie międzynarodowej był układ zgorzelecki między Polską a NRD w 1950 r., który nie spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem przez Niemców. Z tego względu obszar Ziem Zachodnich i Północnych, czyli tzw. Ziem Odzyskanych był obszarem „w zawieszeniu”. Z tego powodu nowym osadnikom towarzyszyło poczucie tymczasowości.

BARBARA MUNK

JEDNOŚĆ W RÓŻNORODNOŚCI

warsztaty dla młodzieży

Wiek uczestników/czek: 12-17 lat.

Czas trwania: 120 minut (z przerwą).

Metody pracy: dyskusja sterowana, praca w grupach, praca z ilustracjami tematycznymi, „magiczne koło”.

Pomoce dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna,
- ilustracje przedstawiające przykładowe budowle sakralne,
- karty pracy,
- schemat „magicznego koła”,
- zwykła tablica lub flipchart,
- brystol, pisaki, mazaki, klej.

Zagadnienia edukacyjne:

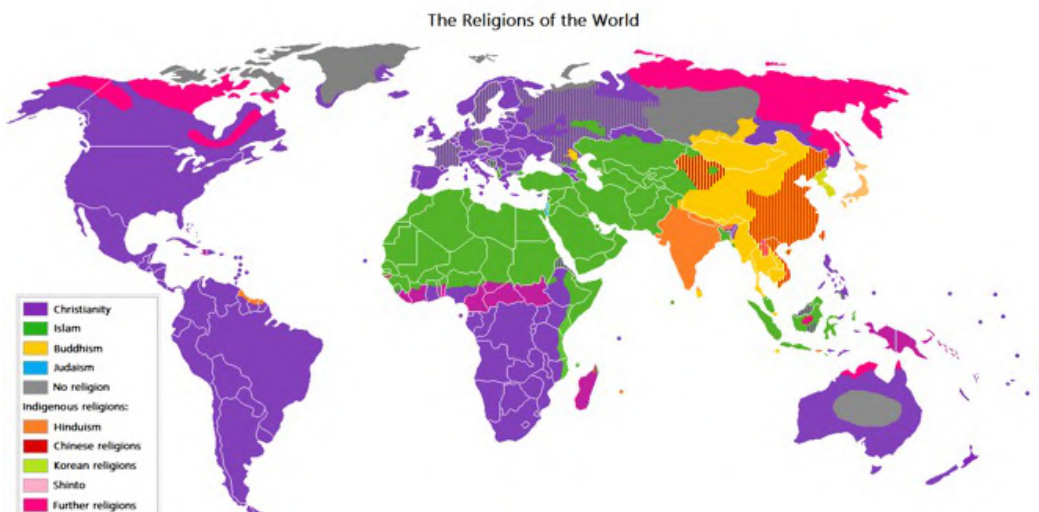
- wielokulturowa i wieloreligijna Polska w okresie międzywojennym;
- reprezentatywne pozytywne i negatywne wydarzenia historyczne związane z symboliką miejsc kultu;
- budownictwo sakralne różnych religii;
- miejsca kultu w religiach i kulturach;
- pojęcie „azylu” jako miejsca schronienia osoby prześladowanej;
- pojęcie „mniejszości etnicznej”;
- pojęcie „mniejszości narodowej”;
- pojęcie „prawo do wolności myśli, sumienia i religii”.

Cele zajęć:

- przypomnienie historii wielonarodowej i wieloetnicznej Polski w okresie międzywojennym;
- przedstawienie miejsc kultu, budowli sakralnych jako „ofiar” działań związanych z dyskryminacją i przemocą na tle etnicznym, narodowym, religijnym (np. pogrom listopadowy tzw. Noc kryształowa, niszczenie synagog, cmentarzy i innych miejsc kultu podczas II wojny światowej, niszczenie miejsc kultu w Rosji przez komunistów, niszczenie miejsc kultu podczas wojny na Bałkanach w latach 90. XX w.);
- zwrócenie uwagi na pozytywne symboliczne niereligijne aspekty związane z miejscami kultu (azyl i miejsce bezpieczne dla osoby ściganej czy prześladowanej);
- podkreślenie istoty miejsca świętego dla danej wspólnoty, jego wpływu na kształtowanie się tożsamości wspólnotowej zjednoczonej wokół ważnej idei;
- poznanie miejsc kultu w różnych kulturach i religiach, budowanych w odmiennych stylach architektonicznych;
- budowanie szacunku do różnych wyznań i kultur oraz dla tożsamości kulturowej wspólnot jako drogi do pokojowego współistnienia;
- podkreślanie różnorodności z jednoczesnym akcentowaniem wspólnych płaszczyzn religijnych i kulturowych;
- zachęcenie młodych ludzi do podejmowania działań na rzecz różnorodności i otwartego społeczeństwa;
- zachęcenie do poznawania innych kultur oraz budowania dialogu i współpracy z ich przedstawicielami i przedstawicielkami.

Wprowadzenie:

Prowadzący/a rozpoczyna dyskusję na temat religii i wyznań. Uczniowie i uczennice wymieniają religie, które znają. Próbują określić miejsca występowania wymienionych religii. Aby skonfrontować ich odpowiedzi z rzeczywistością, można zaprezentować mapę wyznań dominujących na danym obszarze (prezentacja).



źródło: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:AND-9GcSKKKYSdp48ukhb8TTLFQsFfHpKo2bPSzvXA&usqp=CAU>

Rozwinięcie:

Prowadzący/a wyjaśnia znaczenie następujących pojęć:

- monoteizm,
- politeizm,
- mniejszość narodowa,
- mniejszość etniczna,
- mniejszość religijna.

Mówiąc o Polsce, można wykorzystać informacje ze strony **Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji**. Prowadzący/a zachęca do dyskusji na temat znaczenia miejsc sakralnych, miejsc kultu, nie tylko w kontekście religijnym. Przypomina, że takie miejsca są dla wyznawców danej religii wyjątkowe, ale mogą się też stać azylem, miejscem schronienia dla każdego, kto go potrzebuje.

Następnie uczestnicy/czki zajęć wspólnie (metoda burzy mózgów) szukają odpowiedzi na pytanie: **Czy mimo wielości i różnorodności religii można dostrzec jakieś elementy wspólne, które łączą ludzi ponad podziałami religijnymi?**

Przykładowe odpowiedzi, które można wykorzystać w dyskusji:

- ludzie mają wspólną potrzebę poszukiwania Absolutu,
- ludzie postrzegają świat jako byt realny i nierealny (duchowy),
- ludzie próbują wyjaśnić niezrozumiałe dla nich zjawiska, np. co się dzieje po śmierci, jaki jest cel życia,
- wspólnym elementem niektórych religii jest np. monoteizm.

Prowadzący/a na podstawie prezentacji opowiada o wielonarodowości, wieloetniczności i wieloreligijności w Polsce w okresie międzywojennym. Inicjuje krótką dyskusję o wielokulturowości i różnorodności we współczesnej Polsce/w swoim kraju.

Uczniowie i uczennice wymieniają mniejszości, których przedstawiciele/ki mieszkają w ich mieście/regionie/kraju. Starają się wymienić (lub znaleźć w Internecie) ich miejsca kultu znajdujące się w okolicy. Prowadzący/a może dopytać, czy wiedzieli/ły o tych miejscach, czy byli/ły kiedyś w miejscu kultu innego wyznania?



photo by: Mithun Kalaga

Część warsztatowa:

Uczniowie i uczennice zostają podzieleni/one na grupy 5-6 osobowe. Każda grupa otrzymuje zestaw przynajmniej 10 ilustracji (przykładowe ilustracje: załącznik nr 2) oraz karty pracy (załącznik nr 3) – po jednej karcie pracy na grupę.

Prowadzący/a może każdej grupie przekazać taki sam zestaw ilustracji tematycznych związanych z architekturą sakralną w różnych religiach. Może także przygotować dla każdej grupy osobny zestaw. Ważne, aby tematyczne ilustracje przedstawiały reprezentatywne budowle sakralne różnych religii, znajdujące się w różnych krajach. Na ilustracjach powinny być widoczne różnice zarówno w kształtach, zdobnictwie i detalach, jak i materiałach, z których budowle zostały wykonane.

Uczestnicy/czki oglądają w grupie swoje ilustracje i dyskutują na temat otrzymanego zestawu. Następnie wspólnie wypełniają swoją kartę pracy, początkowo tylko część koloru żółtego (załącznik nr 3).

Uczniowie i uczennice powinni/y uzupełnić kartę pracy swojej grupy w trzech obszarach:

50

- nadać tytuł swojemu zestawowi ilustracji,
- zapisać jakie widzą różnice,
- zapisać jakie widzą podobieństwa na tych ilustracjach.

Przedstawiciele/ki grup prezentują swoje wnioski oraz komentarze do ilustracji. Ich pierwsze spostrzeżenia w postaci tytułów każdego zestawu wpisywane są do widocznego dla wszystkich „Magicznego koła” (załącznik nr 4) do części żółtej. Koło od początku zajęć przypięte jest np. do tablicy zwykłej, korkowej, magnetycznej lub leży na podłodze w zasięgu wzroku wszystkich pracujących uczniów i uczennic.

1. Zaproponuj tytuł swojego zestawu:

- świątynie religijne,
- budynki sakralne,
- świątynie świata,
- miejsca kultu,
- miejsca święte w różnych religiach,
- różnorodność architektoniczna budynków sakralnych.

2. Jakie dostrzegasz różnice?

- różne formy i kształty,
- różny materiał budowlany,
- odmienny styl budowania,
- różne miejsca położenia,
- odmienne otoczenie,
- mają różne zdobienia i symbole.

3. Jakie dostrzegasz podobieństwa?

- wszystkie są miejscami kultu,
- podróżują do nich wyznawcy danej religii,
- skupiają uwagę – są inne i monumentalne,
- są wyjątkowe, często okazałe i bogato zdobione,
- mają podobne przeznaczenie,
- są azylem dla każdego człowieka,
- nikt nie ma prawa ich niszczyć, naruszać ich spokoju i świętości,
- wybudowane blisko danej społeczności,
- miejsca, które łączą ludzi,
- zbliżają wyznawców do Boga.

Uczniowie i uczennice w dalszej części pracy w grupach wracają do drugiej części kart pracy. Zadaniem uczestników/czek jest wpisanie teraz krótkich wniosków na zielonym tle. Jak postrzegają wartość/ważność różnic które wcześniej wskazali? Jaka jest wartość/ważność podobieństw, które wcześniej zauważyli? (załącznik nr 2, część zielona: ciemniejsza dla różnic, jaśniejsza dla podobieństw).

Przykładowe wnioski uczniów (na podstawie przeprowadzonych już zajęć):

Różnice:

- wygląd budowli jest związany z miejscem powstania, dostępnych materiałów budowlanych itp.,
- każda świątynia ma wygląd charakterystyczny dla kanonów sztuki danej religii.

Podobieństwa:

- wszystkie budowle są miejscem kultu dla wyznawców danej religii,
- są miejscem wyjątkowym dla danej grupy ludzi, pomagają zbliżyć się do Boga,
- są miejscem nienaruszalnym – ich niszczenie i profanacja jest przekroczeniem granic człowieczeństwa,
- miejsce, które łączy ludzi.

Następnie prowadzący/a wspólnie z młodzieżą omawiają wpisane wnioski. Przedstawiciele/ki każdej grupy wpisują swoje wnioski w odpowiednim polu „Magicznego koła” (ciemniejsze zielone pole i jaśniejsze zielone pole).

Następnie wspólnie z osobą prowadzącą uczniowie i uczennice analizują odpowiedzi i zasłaniają pola na zielonym tle na magicznym kole, które wydają im się mniej istotne niż pole sąsiednie w każdej grupie. Analizują uważnie wnioski każdej grupy.

(Oczywiście, idealnie by było, gdyby młodzi ludzie wskazali do zakrycia w każdym obszarze teksty z ciemniejszego zielonego tła, ale pewnie nie zawsze się tak zdarzy. Dlatego każdy wniosek należy wspólnie omawiać i analizować.)



51

miejsca kultu	budynki sakralne	świątynie świata	świątynie w różnych religiach	świątynie religijne	różnorodność architektoniczna budynków sakralnych
łączą ludzi	miejsca święte, gdzie ludzie zwracają się do Boga	odnoszą się do lokalnej religii i kultury	są ważne dla członków danej religii	służą wyznawaniu określonej religii	są wyjątkowe dla określonej grupy ludzi
przyjmują rozmaite formy	odmienny sposób modlitwy	odmienny wygląd ze względu na różnice w lokalizacji	są różne, bo religie różnią się od siebie	każda świątynia ma wygląd właściwy dla swojej religii	mają różne zdobienia i symbole

Uczestnicy/czki zastanawiają się co jest dla ludzi ważniejsze: to, że coś ma np. różny kształt, różny kolor, czy to, że np. ludzie wszędzie budują budowle sakralne, kultywują swoje obrzędy związane z religią, obchodzą święta, tj. że ludzie mają podobne potrzeby pod każdą szerokością geograficzną, chociaż je mogą różnie wyrażać. Budowle sakralne podkreślają pewne bardzo istotne dla ich grupy wydarzenia i pomagają odprawiać rytuały ku czci Boga (bóstw). Są miejscami świętymi, nienaruszalnymi, a ich profanacja ma negatywny wydźwięk.

Obiekty kultu religijnego różnią się stylistycznie między sobą, ale w różnych kulturach i różnych religiach pełnią takie same funkcje — służą praktykowaniu wiary, kultywowaniu tradycji danego wyznania a także służą pochówkowi i upamiętnianiu z szacunkiem i czcią zmarłych.

Uczennice i uczniowie powinni sami rozstrzygnąć, czy bardziej istotne są ich zdaniem różnice czy podobieństwa. Co może się stać, jeżeli ludzie większą wagę będą przywiązywać do różnic?

Jaką drogą podążać będzie ludzkość, jeżeli ważniejsze będą dla niej podobieństwa?

Zakończenie:

Prowadzący/a rozkłada na stoliku/ławce cytaty (załącznik nr 1) Prosi każdą grupę o wybranie jednego z nich i przedyskutowanie, jak go rozumieją, jak ich zdaniem łączy się z tematyką zajęć. Prowadzący/a prosi o zastanowienie się jak wybrany cytat może inspirować działania na rzecz tolerancji i ochrony praw człowieka (zwłaszcza prawa do wolności myśli, sumienia i religii). Każda grupa tworzy plakat, który będzie podsumowaniem grupowej dyskusji i prezentacją pomysłów na działania, które można podjąć (np. działania edukacyjne, kampania społeczna, happening, wydarzenia kulturalne) i które sami chcieliby/chciałyby zrealizować w swojej społeczności.

ZAŁĄCZNIK NR 1

52

Przykładowe cytaty do wykorzystania

Ja mogę robić rzeczy, których ty nie możesz, ty możesz robić rzeczy, których ja nie mogę. Razem możemy dokonać wielkich rzeczy. (**Matka Teresa**)

Podążaj za trzema rzeczami: szacunkiem dla innych ludzi, szacunkiem dla siebie oraz odpowiedzialnością za wszystkie swoje czyny. (**Dalajlama**)

Nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe. Oto cała Tora. Reszta to tylko komentarz. Idź i ucz się życia swego, bo inne nauki nie mają tak wielkiej mocy. (**Hillel – Talmud, traktat Szabat 31**)

Akceptując różnorodność, jednocześnie szukamy tego, co jest wspólne. Co jest takie same i u nas, i u nich. W rezultacie, przez poszukiwanie tego, co wspólne, przez szukanie tego, co w tej różnorodności nas łączy, docieramy do wartości. (**Danuta Hübner**)

W dzieciństwie słyszałem od ojca, że podstawowym kryterium oceny człowieka jest jego uczciwość, nie zaś narodowość, pochodzenie czy wiara. Uczciwość! (**Władysław Bartoszewski**)

Kultura to budowanie wartości, dla których warto żyć. (**Zbigniew Herbert**)

Jak stworzyć harmonijne społeczeństwo z tak wielu rodzajów ludzi? Kluczem jest tolerancja. Jedyna wartość, która jest niezbędna w tworzeniu wspólnoty. (**Barbara Jordan**)

Dialog to budowanie wzajemności. (**prof. Józef Tischner**)

Dialog międzyreligijny ma szansę osiągać głębię, gdy się całkowicie zrezygnuje z oczekiwań dotyczących religijności drugiej strony. (**prof. Stanisław Krajewski**)

Porozumienie nie rodzi się z dialogu, lecz odwrotnie: to dialog rodzi się z porozumienia. (**prof. Bogusław Wolniewicz**)

Nauczaj bez dyskryminacji. (**Konfucjusz**)

Załącznik nr 2

Przykładowe ilustracje

zdjęcie: binh dang nam



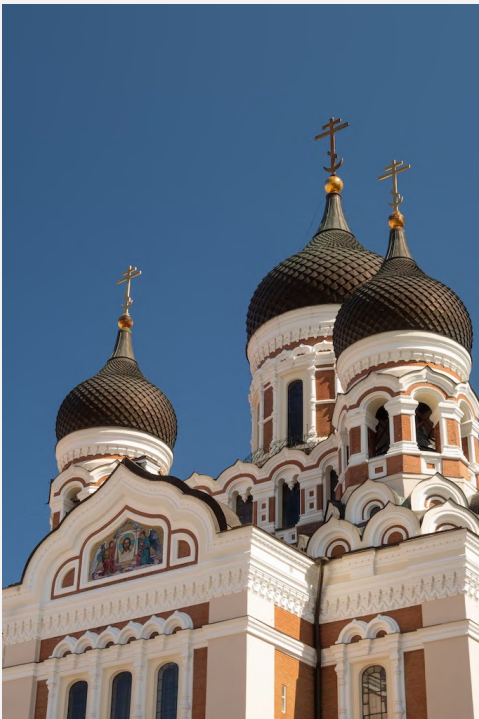
zdjęcie: Nicki Eliza Schinow



zdjęcie: chan lee



photo by: Nikola Johnny Mirkovic



zdjęcie: Fahrul Azmi



zdjęcie: Linda Gerbec



ZAŁĄCZNIK NR 3

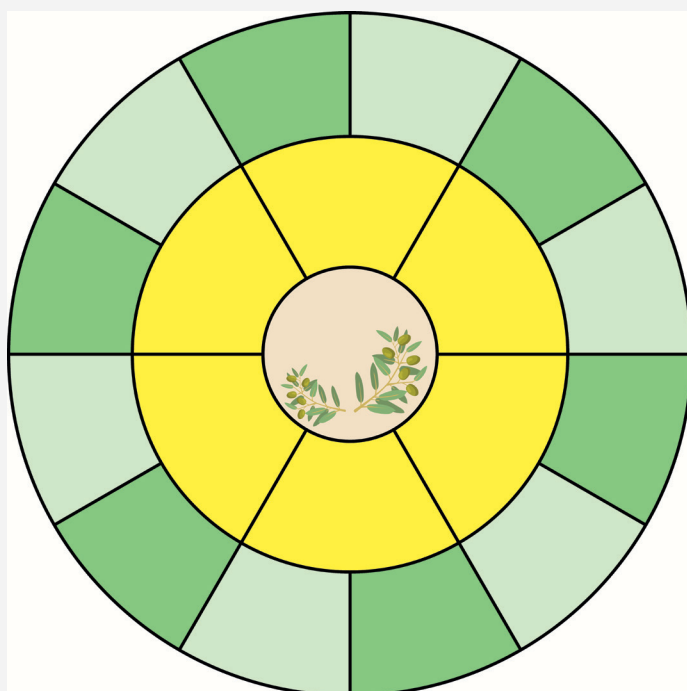
Karta pracy dla grup

ZAPROPONUJ TYTUŁ TWOJEGO ZESTAWU ILUSTRACJI	
JAKIE DOSTRZEGASZ RÓŻNICE	JAKIE ZAUWAŻASZ PODOBIENSTWA
WNIOSKI	WNIOSKI

54

ZAŁĄCZNIK NR 4

Magiczne koło



JAKUB NIEWIŃSKI

ŻYCIE JEST PO TO, BY KOCHAĆ SIĘ

zajęcia antydyskryminacyjne

Zajęcia promujące postawę szacunku i tolerancji oraz wzmacniające grupy mniejszościowe narażone na dyskryminację, szczególnie osoby należące do LGBTQ+

Wiek uczestników/czek: 15-19 lat.

Czas trwania: 5 x 45 minut.

Psychogeografia miejsca:

- zajęcia stacjonarne (offline) przeprowadź w kręgu utworzonym z krzeseł – dzięki takiemu rozmieszczeniu przestrzennemu przekażesz wyraźny komunikat, że jesteśmy równi statusem oraz zwracamy uwagę na relacje interpersonalne, które wzmocnimy m.in. poprzez kontakt wzrokowy;
- w sytuacji szkolnej tradycyjne ułożenie ławek nie sprzyja uczeniu się i rozwijaniu kreatywności;
- podczas zajęć zdalnych poproś uczestniczki i uczestników o włączenie kamerek (przynajmniej w momencie przedstawiania się oraz zabierania głosu w trakcie warsztatów).

Metody: burza mózgów, dyskusja, analiza źródeł, edukacja rówieśnicza, dialog dynamiczny.

Środki dydaktyczne i materiały: wydruki tekstów źródłowych, białe kartki papieru A4, brystol, flamastry permanentne, flipchart, post-ity; mentimeter; projektor multimedialny.

Formy pracy: zespołowa, małe grupy/pokoje oraz indywidualna.

Cele zajęć:

Cel ogólny:

Wzmocnienie grup mniejszościowych narażonych na wykluczenie, szczególnie osób LGBTQ+ oraz zachęcenie uczniów i uczennic do dyskusji i refleksji na temat budowania zrozumienia oraz przyjaznej przestrzeni dla osób nieheteronormatywnych.

Cele szczegółowe – uczeń, uczennica:

- dowie się, w jaki sposób narodowy socjalizm w Niemczech oraz krajach okupowanych w czasie II wojny światowej legitymizował dyskryminację oraz penalizację osób homoseksualnych,
- dostrzeże, że każdy człowiek poprzez swoją aktywną postawę ma wpływ na budowanie świata bardziej solidarnego i tolerancyjnego bez stereotypów, uprzedzeń oraz dyskryminowania mniejszości, w tym osób LGBTQ+,
- zinterpretuje tekst „Jestem kobietą” Olgi Jackowskiej, wskazując na metaforyczne opisy świata oraz konteksty egzystencjalne, porównując jej wykonanie ze współczesnym Ralpha Kaminskiego, rozwinie uważność oraz równościowe i empatyczne postrzeganie i traktowanie „Innych”.

Zadanie do wykonania przed pierwszym spotkaniem

Uczniowie i uczennice przed planowanym zajęciami są proszeni, by znaleźli w domu starą szafę (lub jakąkolwiek inną), którą ze względu na jakąś swoją cechę (np. sposób wykonania lub/i materiał/tworzywo, z jakiego jest wykonana lub/i związana jest z jakimś wydarzeniem/osobistym przeżyciem/wspomnieniem) chcieliby wysłuchać. Ich zadaniem jest zrobienie zdjęcia tej szafie oraz spisanie jej historii (tego, co powiedziała).

Zajęcia – część I (offline lub online), 45 minut

Wykorzystując projektor multimedialny lub wydruki zrobionych zdjęć, chętne osoby dzielą się wrażeniami, opowiadają, co „usłyszały” od szafy oraz „zobaczyły” dzięki swej wyobraźni. Później można podyskutować na temat strategii poznawania świata za pomocą różnych zmysłów – warto np. postawić fundamentalne pytanie: jakie zmysły dają największą możliwość zapamiętania najważniejszych chwil w życiu? Smak, zapach, dotyk... Dopytaj, kto miałby ochotę zanurzyć się w świecie swojej szafy, a kto nie chciałby tam nigdy wejść. Na końcu tej wstępnej części zajęć zaprosz młodych uczestników i młode uczestniczki spotkania do burzy mózgów wokół skojarzeń dedykowanych słowu „szafa”. Zapisuj skojarzenia na flipcharcie lub tablicy (podczas zajęć online można wykorzystać aplikację MENTIMETER). Jeśli nie padnie fraza „wyjść z szafy”, zaprezentuj swoją asocjację – ang. „to come out of the closet”/“coming out” – publiczne ujawnienie swojej tożsamości seksualnej/płciowej. Zapytaj o pomysły interpretacyjne „szafy” w kontekście ujawniania własnej tożsamości seksualnej.



Zajęcia – część II (offline lub online), 45 minut

[zajęcia II i III można zrealizować w 90 min. bloku]

Podziel zespół uczniów i uczennic na 7 małych grup (ważne, by grupki nie były liczne, np. trzy osoby w każdej), wykorzystując wcześniej przygotowane małe karteczki w siedmiu kolorach tęczy (np. jeśli będzie 21 osób, to każdy kolor będzie miał trzy post-ity) – poproś, by każda osoba wybrała jedną, a potem odnalazła pozostałą część grupy, która ma ten sam kolor (możesz utrudnić zadanie, by poszukiwania własnego zespołu odbywały się bez używania słów). Po uformowaniu małych grup zapytaj młodzież o skojarzenia związane z siedmioma kolorami (tęcza jako zjawisko optyczne i meteorologiczne ma 7 kolorów, a jako symbol osób LGBTQ+ aktualnie 6

kolorów, chociaż wcześniej również 7, potem 8; dodaje się także kolejne kolory symbolizujące inne grupy wykluczone, np. flaga PRIDE LGBT ma kolorów 11).

Następnie rozdaj poszczególnym grupom wydruki fragmentów książki Joanny Ostrowskiej pt. „Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej”. Każdy członek małej grupy otrzymuje inny fragment tekstu wraz z przygotowanymi do niego pytaniami. Zadanie polega na przeczytaniu swojego tekstu, następnie opowiedzeniu o nim pozostałym członkom małej grupy. Zamieszczone pytania są zaproszeniem do rozmowy w małej grupie wokół głównych myśli danego fragmentu.

Po wykonaniu pracy w małych grupach uczestnicy i uczestniczki dowiedzą się, w jaki sposób narodowy socjalizm w Niemczech oraz w krajach okupowanych legitymizował dyskryminację oraz penalizację osób homoseksualnych. Po pół godzinie pracy z fragmentami książki J. Ostrowskiej, rozdaj wszystkim grupom ksero krótkiego artykułu (lub prześlij do niego link) „**Zakaz tęcowej flagi na koncercie Ralphi Kamińskiego**” z 2.12.2021 r., dotyczący koncertu w Operze i Filharmonii Podlaskiej. Poproś o wspólną lekturę i analizę w kontekście wcześniejszej dyskusji wokół kwestii osób nieheteronormatywnych podczas II wojny światowej. Tę część warsztatów zakończ w kręgu, pytając uczennice i uczniów o to, jak się im pracowało w małych grupach i co stanowiło największą trudność podczas indywidualnej lektury fragmentów książki Joanny Ostrowskiej i ich omawiania. Zapytaj także, w jaki sposób artykuł z Onetu koresponduje z omówionymi w małych grupach fragmentami książki Joanny Ostrowskiej (podczas tej części zajęć możesz wykorzystać niektóre pytania znajdujące się pod fragmentami książki „Oni”).

Zajęcia – część III (offline lub online), 45 minut

Zaproś uczniów i uczennice do wysłuchania piosenki „**Jestem kobietą**” śpiewanej przez Ralpha Kamińskiego z albumu, który był promowany w Białymstoku. Zapytaj, czy ktoś wcześniej słyszał tę piosenkę w innym wykonaniu. Przywołaj oryginał napisany i zaśpiewany przez **Korę – Olgę Jackowską/zespół Maanam** („Nocny patrol”, 1983) i opowiedz o **kontekście historyczno-politycznym** powstania tej piosenki.

Ponownie poproś o uformowanie małych grup (tych samych, które były poprzednio). Rozdaj tekst piosenki i poproś o analizę i interpretację poszczególnych strof.

Podaj kluczowe pytania:

- Kto i do kogo mówi/śpiewa?
- Znajdźcie słowa klucze w każdej strofie.
- Określcie nastrój poszczególnych zwrotek.
- W jakim celu zostało użyte powtórzenie słowa (anafora) „życie” w pierwszej strofie?
- Co oznacza metafora „szafy” z „podwójnym dnem” oraz „lustrami dwoma”?
- Jak można rozumieć ostatni wers trzeciej strofy?
- Co w kontekście całej piosenki oznacza wers: „Życie jest po to, by kochać się”?
- Czym różni się wykonania Ralpha Kamińskiego od oryginału Kory?



Ralph Kamiński (fot. Wojciech Pędzich – praca własna, CC)

Po zakończeniu pracy w małych grupach, poproś chętne osoby, by zaprezentowały pomysły interpretacyjne piosenki „Jestem kobietą”. Ta część zajęć uruchomi na pewno aktualny kontekst wojny w Ukrainie. Musimy stworzyć bezpieczną przestrzeń do tego, by młodzi ludzie mogli się swobodnie wypowiedzieć, bez próby oceniania i wartościowania poszczególnych wypowiedzi.

Zajęcia – część IV (offline lub online), 45 minut

Celem tej części zajęć jest zaproszenie młodych ludzi, by spróbowali wyobrazić sobie, że otwarta szafa jest przejściem do innego, lepszego świata, bez nienawiści, homofobii, wojny; świata, do którego zaraz przejdą. Poproś o pracę indywidualną, by za pomocą rysunku lub narracji każdy uczestnik i każda uczestniczka spotkania opisał/a ten świat:

- jego wygląd (kolory, przestrzeń, strukturę, zapachy, smaki),
- życie panujące w tym świecie,
- obowiązujące wartości, zasady, prawa i obowiązki.

Zaproś chętne osoby, by zaprezentowały swoje wizje, a inne do zadawania pytań i rozmowy.

Zajęcia – część V, zamknięcie i podsumowanie, 45 minut

Proponuję dwie możliwości podsumowania warsztatów w zależności od formy zajęć (offline lub online) oraz grupy adresatów/uczniów.

A. „Krąg odzwierciedleń”

Ćwiczenie będzie pełniło dwie funkcje: podsumowania zajęć oraz wzmocnienie narzędzia parafrazy ułatwiającej dobrą komunikację. W trakcie „kręgu odzwierciedleń” zapytaj: W jaki sposób wzmocniać wzajemną akceptację oraz poszanowanie każdej osoby niezależnie od tożsamości psychofizycznej? Osoba z kręgu zanim zacznie własną wypowiedź, podsumowuje wypowiedź poprzedniej osoby. Parafrazo-

wany/na może doprecyzować lub powtórzyć fragmenty własnej wypowiedzi, jeśli czuje, że jeszcze nie została w pełni zrozumiana. Dodatkowym elementem tego ćwiczenia jest wsparcie u każdego z uczestników i uczestniczek potrzeby bycia wysłuchanym.

B. „Dialog dynamiczny”

Stojąc w kręgu uczniowie i uczennice wskazują, które aspekty warsztatów były dla nich wartościowe. Każdy może rozpocząć dyskusję – robiąc krok do przodu (wychodząc ze wspólnego kręgu) i wypowiadając się w odpowiedzi na to, co powiedziała osoba zapytana przez prowadzącego. Pozostali uczniowie/uczennice pokazują, że zgadzają się z tą wypowiedzią przesuając się w stronę osoby, którą ją wygłosiła lub że się nie zgadzają, odsuwając się od niej. Kolejne osoby wysuwają się z kręgu, by wyrazić swoje opinie (niekoniecznie w związku z tym, co zostało już powiedziane), a reszta grupy przesuwa się, przybliżając się do tych, z którymi się zgadzają. Jeżeli ktoś nie zgadza się z żadnym z zaproponowanych stanowisk, może w każdej chwili odsunąć się od grupy, zająć wolne miejsce i wyrazić swoją własną opinię. W tym przypadku pozostali uczestnicy okazują swoje poparcie przez przyłączenie się do takiej osoby. Powiedz uczestnikom i uczestniczkom, że zaletą, a wręcz wymogiem tej metody jest możliwość zmiany zdania. Uczestnicy mogą wyrażać swoją opinię i zająć miejsce po jednej ze stron, a po chwili zmienić zdanie, powiedzieć coś przeciwnego i stanąć po drugiej stronie.

Jestem kobietą

[w:] Maanam, Nocny patrol, 1983

Słowa: Olga Jackowska (Kora)

Kompozytor: Marek Jackowski

Nie wyobrażam sobie, miły
Abyś na wojnę kiedyś szedł.
Życia nie wolno tracić, miły,
Życie jest po to, by kochać się.

Mam w domu szafę bardzo starą
Z podwójnym dnem, z lustrami dwoma,
Gdy zaczną strzelać za oknami,
Będziemy w szafie żyć.

Starczy nam ubrań na wszystkie pory,
Szalone barwy, dzikie kolory
I u znajomych jest tyle szaf,
Będzie co zwiedzać przez parę lat.



Olga „Kora” Jackowska,
kadr z teledysku do utworu „Jestem kobietą”

J. Ostrowska, Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej

Fragment 1.

„Homoseksualista – podobnie jak homoseksualizm – to konstrukt, pojęcie prawne i medyczne stworzone w drugiej połowie XIX wieku, za pomocą którego „katalogowano” odmieńców. Homoseksualista zastąpił sodomitę. Był kojarzony z maniakiem seksualnym i aspołecznym kryminalistą. (...) Na przełomie XIX i XX wieku próbowano szukać i używać innych określeń, takich jak: trzecia płeć, uranizm i urnigowie albo inwerci. Żadne z nich nie przetrwało do dziś. Przez pierwsze trzy dekady XX wieku w Cesarstwie Niemieckim i w Republice Weimarskiej homoseksualizm stawał się coraz pojemniejszym określeniem wyrastającym z różnorodnych fantazmatów. Wszystkie one były używane jako kolejne argumenty za podtrzymaniem kryminalizacji mężczyzn uznanych za homoseksualnych. W nazistowskich Niemczech kontynuowano proces etykietowania i karania osób nieheteronormatywnych, opierając się na kilku przesłankach wskazujących na rzekome zagrożenie. Osoby homoseksualne były niezdolne do płodzenia dzieci albo tego odmawiały, w związku z tym ograniczały zdolność rozrodczą wspólnoty. Ich zachowania uznawano za niezgodne z naturą. Jako „uwodziciele” obu płci stanowili zagrożenie dla dzieci i osób małoletnich, a ich działanie porównywano do niepowstrzymanej, krzewiącej się zarazy. Każda osoba homoseksualna z założenia miała skłonność do życia w „homoseksualnym kręgu” postrzeganym jako spisek potencjalnych przeciwników politycznych działających na szkodę innych obywateli. W końcu: samo istnienie homoseksualistów stanowiło naruszenie porządku i niebezpieczeństwo dla moralności wspólnoty. Stosunki seksualne osób tej samej płci powodowały zgorszenie, nawet jeśli angażujące się w nie osoby nie miały nic wspólnego ze sferą publiczną. Wystarczyła sama świadomość, że „wynaturzenie” istnieje, a im bardziej było nieuchwytnie i zakamuflowane, tym mocniej atakowało powszechną „normalność”. (...) W nazistowskiej polityce eugenicznej kontrola seksualności „obciążonych” stanowiła jeden z postulatów w nowym porządku społecznym. Już w połowie lipca 1933 roku uchwalono Ustawę o ochronie przed potomstwem dziedzicznie chorym, w której selekcjonowano osoby uznane za „dziedzicznie obciążone”, a następnie kierowano je na przymusową sterylizację. Niecałe dwa lata później wprowadzono poprawkę do tej ustawy umożliwiającą kastrację osób skazanych na mocy paragrafu 175, jeśli wyraziły na to zgodę. Proceder nazwano „dobrowolną kastracją” i miał on dotyczyć „przestępców rokujących nadzieję” na powrót do wspólnoty. Homoseksualistów obserwowano, aresztowano, rejestrowano, sądzono i segregowano, aby później ich izolować, reedukować, kastrować, a w końcu mordować. (...) Pojawiły się pierwsze kampanie propagandowe stygmatyzujące homoseksualnych wrogów, zdolnych w powszechnej opinii do rozsądzenia państwa od środka. Noc długich noży przeciwko Sturmabteilung (SA) była modelową akcją, która miała przekonać społeczeństwo, że „homoseksualna zaraza” może dotknąć każdego. (...) W latach 1936-1939 znacznie wzrosła liczba zatrzymanych na mocy wyśrubowanych przepisów; ostatecznie zaostrzono kary za „czyny homoseksualne”, a „sprawcy” trafiali coraz częściej do obozów koncentracyjnych. Powstała też nowa opresyjna instytucja: Centrala do spraw Zwalczania Homoseksualizmu i Aborcji, która miała za zadanie przede wszystkim katalogować podejrzanych. Po wybuchu wojny aresztowania rozszerzono na podbite terytoria. Homoseksualiści mieli być „zapobiegawczo” przetrzymywani w obozach koncentracyjnych”.

Joanna Ostrowska, Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej,
Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2021, s. 26-30

J. Ostrowska, Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej**Fragment 2.**

„Chodziło o „przyjazne stosunki” między niemieckim handlowcem Erichem Nägelem i polskim chłopakiem. Niepokój budziły już jakiekolwiek relacje między Niemcem i Polakiem – romans nie mieścił się w głowie. Wstępne rozpoznanie sprawy przeprowadził sekretarz kryminalny Helber z lokalnego Gestapo pod koniec sierpnia 1940 roku. Ericha i Józefa natychmiast aresztowano. (...) Oskarżonego Niemca przesłuchiowano kilkakrotnie. (...) W trakcie zeznań Erich nie zaprzeczał, że miał kontakty seksualne z Józefem. Podobnie jak większość oskarżonych na mocy paragrafu 175 starał się opowiedzieć jak najmniej o swoim życiu seksualnym. Zdawał sobie sprawę, że każdy szczegół może pogрузić i jego, i Józefa. Na podstawie policyjnych zeznań trudno by było więc właściwie stwierdzić, co tak naprawdę ich łączyło. (...) Niemczyk miał dziewiętnaście lat, Nägele dwadzieścia pięć. (...) W zeznaniach Ericha brakuje informacji, w jaki sposób poznał Józefa Niemczyka. Od maja 1940 roku Polak podejmował pokój od pani Nägele, do czego przekonał go zresztą Erich (...). Po wstępnym śledztwie ustalono, że Niemiec uwiódł Polaka i przyciągnął do siebie z zamiarem „utrzymywania z nim stosunków homoseksualnych”. (...) 23 października Sąd Obwodowy w Tybindze wydał wyrok skazujący. Ericha Nägelego i Józefa Niemczyka uznano za winnych czynów karanych na mocy paragrafu 175. Niemiec otrzymał karę dziesięciu miesięcy pozbawienia wolności, Polak – dwóch i pół. (...) Zanim doszło do procesu, Erich napisał kilka listów zaadresowanych do sędziego Röhricha i prokuratora Pfleiderera. Pierwszy z nich przesłano sześć dni po aresztowaniu. We wszystkich mężczyzna próbował uzupełnić zeznania i wyjaśnić powody swojego zachowania. Zależało mu na tym, aby uratować życie Józefa i honor swojej matki. Te dokumenty to tragiczny zapis procesu tworzenia alternatywnej opowieści biograficznej kogoś, kto ma pełną świadomość, że tylko odpowiednia stylizacja zeznania może wpłynąć na wyrok. (...) We wrześniu 1940 roku Erich próbował w każdym razie nie tylko uratować Józefa, ale też przekonać wszystkich dookoła, że homoseksualność to pokłosie samotności, nieszczęśliwych przyjaźni i długotrwałej choroby, która doprowadziła do załamania nerwowego. Coś nabytego – nienaturalnego. Coś, co można wyleczyć. O Erichu jako o „zaburzonym psychicznie dziwaku, odmieńcu” wspominali również członkowie lokalnej komórki NSDAP, których poproszono o opinię na potrzeby procesu. (...) Trzy lata po procesie Schutzpolizei nadal kontrolowała Ericha. Sprawdzano, czy Nägele nie złamał warunków zawieszenia kary (...). Po zakończeniu postępowania Józef Niemczyk wrócił do pracy na dawnym stanowisku. Przeżył wojnę i został w Tybindze. (...) Ponad dwadzieścia lat po procesie Erich Nägele był nadal zameldowany w mieszkaniu na Schleifmühlweg 53/3, razem z matką Christiane. Do nowego domu przeprowadzili się w marcu 1968 roku. Erich zmarł w 1986 roku. W 1940 roku Erich napisał:

Ranne mam serce, w nim tęsknoty:
Gdzie moja wolność, szczęście gdzie?
I tylko matki smutne oczy
Zostały mi – i tysiąc łez.
Przez okno widzę światło słońca.
A we mnie serce pęka, drży,
Tylko mój płacz, wciąż płacz bez końca,
Jak długo jeszcze – nie wie nikt”. (...)

Joanna Ostrowska, *Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej*,
Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2021, s. 96-116

J. Ostrowska, Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej

Fragment 3.

Po raz pierwszy liczba więźniów z różowym trójkątem, których więziono w kompleksie obozowym Auschwitz-Birkenau-Monowitz, pojawiała się w badaniach niemieckich historyków na początku lat 90. W lecie 1989 grupa badaczy z Rat & Tat Zentrum w Bremie odwiedziła Muzeum w Oświęcimiu, aby przez tydzień prowadzić kwerendy. W trakcie badań udało się ustalić listę pierwszych czterdziestu ośmiu mężczyzn skazanych na mocy paragrafu 175 więzionych w obozie Auschwitz. (...) Pierwsza publikacja będąca efektem tej wizyty ukazała się kilka miesięcy później, w kwietniu 1990 roku. (...) Pierwsze polskie teksty i szcątkowe badania dotyczące mężczyzn skazanych na mocy paragrafu 175 pojawiają się dopiero po 2000 roku. Chodziło głównie o streszczenie publikacji niemieckojęzycznych albo niedokończone badania naukowe, po których pozostał tylko jeden artykuł. (...) Do 2014 roku żaden pracownik naukowy Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau nie podjął tematu historii tej grupy więźniów. (...) Pierwszym historykiem związanym z miejscem pamięci w Polsce, który wbrew powszechnemu przekonaniu o „niemocy badawczej” starał się uzupełnić luki dotyczące tej grupy więźniów, jest Piotr Chruścielski. W swoich tekstach próbuje on z powodzeniem odtwarzać biografie skazanych na mocy paragrafów 175 i 175a z KL Stutthof, dociera do rodzin ofiar, łamie stereotypy dotyczące homoseksualnych mężczyzn i szerzej – Niemców i Austriaków w obozie. (...)

Moi „odmieńcy” bohaterowie to w rzeczywistości antybohaterowie. Raczej nie buntowali się przeciwko okupantowi. (...) Poznanie ich życia przez pryzmat dokumentacji kryminalnej może budzić opór. Trudno jednak udawać, że wszyscy bez wyjątków należeli do grupy bojowników i ofiar bez skazy. Odtworzone życiorysy bywają ambiwalentne. „Oni” – podobnie jak inni przeżywczy – dokonywali różnych wyborów, co w żadnym wypadku nie powinno być powodem wykluczenia. W tych biografiach dominują liczby, daty, przedmioty, wymieniane bezustannie karty z różnych paragrafów albo kolejne transporty. Na dobrą sprawę nie wiemy nic o ich życiu intymnym. Częściej natrafiałam na informacje o tym, jak długo trwał czyjś nałóg nikotynowy czy z czego składał się deklarowany majątek niż na wskazówki, dzięki którym mogłabym powiedzieć coś więcej o emocjach, pragnieniach czy rozterkach moich bohaterów. Wierzę jednak, że – tak jak w przypadku wierszy Ericha – intymne głosy można jeszcze odnaleźć. (...) Osoby nieheteronormatywne raczej nie zostawiały relacji; oprócz homofobii innych przeżywców i samych badaczy oraz wykluczającej polityki miejsc pamięci mógł zadziałać jeszcze jeden czynnik. Nie chcieli wracać do przeszłości. W końcu opowiadanie o intymności i seksualności było pierwszym etapem na drodze prześladowania. Czemu mieliby znów stawiać się w sytuacji, która w ich odczuciu przypominała przesłuchanie, nawet jeśli tym razem nic im nie groziło?

Być może warto pomyśleć o nich jako o osobach podejmujących świadomą decyzję o niemówieniu; które nie chciały świadczyć; których tożsamość płciowa była i jest płynna, niezdefiniowana, wymykająca się kategoryzacji – postanowiły milczeć w kontrze do homofobicznych głosów większości. Jeśli tak jest, to zaryzykujemy i postaramy się za wszelką cenę uszanować otaczającą ich ciszę.

Joanna Ostrowska, Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej,
Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2021, s. 301-303, 306, 309-310

J. Ostrowska, *Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej*

Pytania do fragmentu 1.

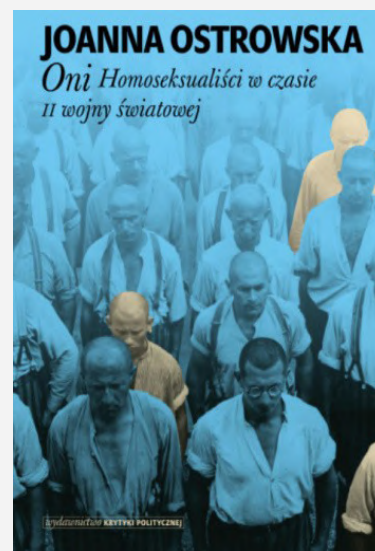
1. Jakie określenia na osoby nieheteronormatywne pojawiają się w tekście? Jakie znasz inne, wymień je oraz spróbuj wyjaśnić ich pochodzenie.
2. O jakich „rzekomych zagrożeniach” ze strony osób homoseksualnych mówiono w nazistowskich Niemczech, a z jaką narracją możesz spotkać się dziś np. w mediach, czy w dyskusjach politycznych we współczesnej Polsce?
3. Na czym polegała kryminalizacja osób homoseksualnych od 1933 r. w Niemczech? Jaki paragraf dotyczył tej kwestii? Jak wygląda sytuacja osób nieheteronormatywnych współcześnie w Europie oraz w wybranych krajach świata?

Pytania do fragmentu 2.

1. Co wiemy o Erichu oraz Józefie? Skąd pochodzili? Ile mieli lat?
2. Gdzie i w jaki sposób się poznali?
3. Co było przyczyną aresztowania mężczyzn?
4. W jaki sposób swój homoseksualizm „usprawiedliwia” Erich?
5. Jak się zachował Erich w trakcie procesu?
6. Co się stało z Józefem oraz Erichem po wojnie?

Pytania do fragmentu 3.

1. Kiedy rozpoczęto badać historie osób nieheteronormatywnych w Muzeum Auschwitz-Birkenau i skąd pochodzili pierwsi badacze?
2. Jak rozumiesz neologizmy stworzone przez Joannę Ostrowską na potrzeby książki: „odmieńczy” oraz „przeżywcy”?
3. W jaki sposób autorka książki tłumaczy milczenie wielu osób nieheteronormatywnych oraz biografie pozbawione wglądu w ich stany emocjonalne i prywatne życie?
4. Jak wygląda aktualna sytuacja osób LGBTQ+ i czy ich głos jest słyszalny w Polsce oraz w innych krajach europejskich?



NATALIA GIEMZA

HERSTORIA

Herstoria – budowanie narracji o kobietach w perspektywie społecznej i rodzinnej oraz historii za pomocą analizy materiałów wizualnych oraz tekstowych jako próba dopełnienia funkcjonującej nadrzędnie męskiej narracji dotyczącej dziejów świata i funkcjonowania rodziny.

Wiek uczestników/czek:

15-19 lat, osoby studiujące, osoby dorosłe.

Czas trwania:

projekt edukacyjny na 4 jednostki lekcyjne (4x45 minut) + czas na pracę samodzielną;

praca zaplanowana jest tak, aby można ją było podzielić na poszczególne zajęcia w planie lekcji (aby nie wymagały wyodrębnienia z planu lekcji osobnego dnia warsztatowego, ale z powodzeniem można wykorzystać plan do zrealizowania go w ciągu jednego dnia projektowego).

Część pierwsza – herstoria i fotografia:

1. Wprowadzenie do herstorii

Na początku osoba prowadząca zapisuje na tablicy dwa wyrazy: historia i herstoria, a następnie pyta grupę, czym się one różnią, kogo mogą dotyczyć, jakie niosą znaczenia. Kolejnym krokiem jest wyświetlenie definicji herstorii ze strony <https://www.nowewyrazy.uw.edu.pl/> i zbudowanie z grupą własnej definicji na potrzeby zajęć. Można wykorzystać w tym celu także materiały w języku angielskim (www.herstory.ie oraz [Cambridge Dictionary](https://www.cambridge.org/)).

2. Działanie wstępne

Rozmowa dotycząca źródeł historycznych; wyodrębnienie pola symbolicznego, w którym można się poruszać, aby zdobyć informacje dotyczące przeszłości; zastanowienie się, jakie elementy budują pamięć zbiorową. Celem jest zrobienie mapy myśli, dzięki której zobaczymy, skąd czerpiemy informacje, kto je tworzy, jakie wydarzenia pamiętamy.

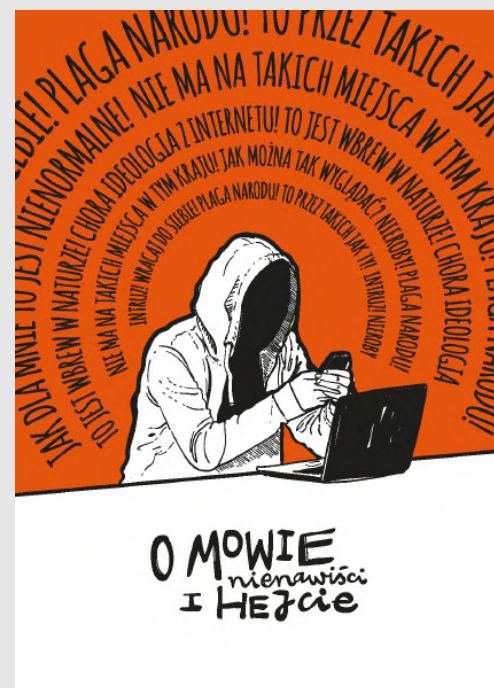
Ćwiczenie można przeprowadzić na dwa sposoby: burzę mózgów przeprowadzamy w całej klasie i osoba prowadząca moderuje to ćwiczenie, zapisuje na tablicy pomysły lub dzieli klasę na grupy i uczennice i uczniowie dokonują najpierw pracy wewnątrz swoich grup, a następnie prezentują swoje przemyślenia.

Rozmowa powinna przebiegać na wysokim poziomie ogólności, jednak można ją zawęzić do konkretnego okresu historycznego, aby wykorzystać działania do omówienia wybranych przez siebie zagadnień.

Kolejny etapem rozmowy powinno być **przyjrzenie się zagadnieniu pamięci**. W tym celu można posłużyć się materiałem naukowym, np. [prezentacją dra hab. n. med. Macieja Koperę](#), która pokazuje, jakie mamy rodzaje pamięci, oraz tłumaczy, na czym polegają zaburzenia pamięci.

Celem tego etapu rozmowy jest wyodrębnienie pojęć: pamięć zbiorowa, pamięć indywidualna.

63



3. Prezentacja materiału wizualnego

Pokazanie albumu fotograficznego, którego stronicie zawierają przedstawienia ludzi i otoczenia ich życia. Najlepiej, aby prezentowany materiał był różnorodny, jednak należał do jednej osoby/rodziny.

Wspólnemu oglądaniu fotografii powinny towarzyszyć pytania, które pomogą wydobyć jak największą ilość informacji ze zdjęć:

- Kto został pokazany na fotografiach?
- Kim są ci ludzie?
- Co robią?
- Jak wygląda ich otoczenie?
- Jakie mają zajęcia?
- Jaki mogą wykonywać zawód?
- Jaki moment z ich życia został ukazany na zdjęciach?
- Czy jakieś elementy się powtarzają?
- Jakie informacje możemy wyciągnąć z oglądania fotografii?

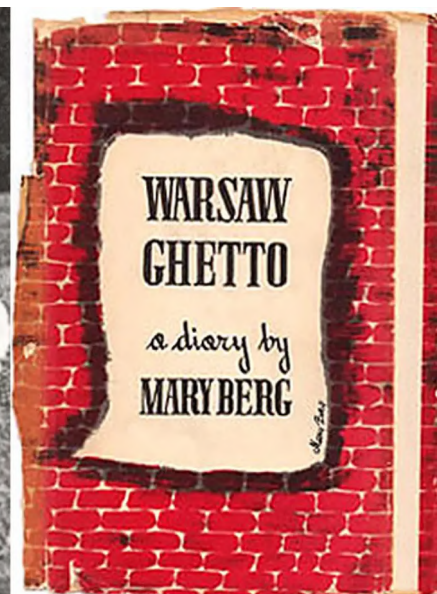
Nieopowiedziane historie

Zajęcia można wykorzystać do opowiedzenia o przedwojennym życiu Żydów w Polsce na podstawie albumów fotograficznych, które dostępne są na stronie [United States Holocaust Memorial Museum](http://www.ushmm.org) lub filmu „Po-lin. Okruchy pamięci”.

Przykładem kobiecej opowieści o życiu w przedwojennej Polsce mogą być **książki z fotografiami Mary Berg**, które stanowią kolekcje fotografii rodzinnych sprzed wojny i po emigracji do Stanów Zjednoczonych. Rodzinie Mary Berg udało się uniknąć śmierci w trakcie II wojny, ponieważ jej matka była Amerykanką i po przeniesieniu z Łodzi do getta warszawskiego, cała rodzina została osadzona w więzieniu na Pawiaku, następnie przeniesiona do obozu w Vittel (Francja) i wytypowana do wymiany więźniów między III Rzeszą a siłami alianckimi. Mary Berg jest jedną z pierwszych osób publikujących wspomnienia z życia w getcie warszawskim — w 1945 r. wydała pamiętnik z tego okresu, który stanowił ważne świadectwo w historii Holokaustu. **Artykuł w języku angielskim** dotyczący odkrycia albumów Mary Berg.



<http://bit.ly/3pwGjFY>



bit.ly/3DgJlop

Po omówieniu zawartości wybranego albumu należy zapytać o to:

- jak została pokazana rodzina na fotografiach?
- kim są ci ludzie?
- jakie mają zajęcia?
- w jakich sytuacjach są fotografowani i fotografowane?
- jakie emocje im towarzyszą?
- jaki czas w ich życiu został ukazany?
- czym zajmują się kobiety i czym zajmują się mężczyźni?

Ćwiczenie

Osoby uczestniczące zostają podzielone na pary, każda osoba w parze ma za zadanie wybrać fotografię z zaprezentowanego albumu. Klucz doboru jest dowolny. Po dokonaniu wyboru osoby w parach opisują wybrane zdjęcia sobie nawzajem z zaznaczeniem elementów, które zwracają ich uwagę.

Pytania pomocnicze do opisu zdjęć:

- kto się znajduje na fotografii?
- w jakiej jest sytuacji?
- czy to jest sytuacja, którą znasz? czy robisz podobne rzeczy?
- jak jest ubrana ta osoba? jaki jest wystrój miejsca? może jest to krajobraz, z jakich elementów się składa?
- czy masz coś wspólnego z przedstawioną osobą/przestrzenią?
- jakie elementy zdjęcia zwracają twoją uwagę?

Podsumowaniem działania jest prezentacja przemyśleń w całej grupie. Osoba prowadząca ma za zadanie zebrać myśli osób wypowiadających się.

Można użyć również materiału wizualnego, który dotyczy innego czasu historycznego niż czas około II wojny światowej, np. aby pokazać sposób życia ludzi w danym okresie, lub szukać połączeń między współczesnością a przeszłością. Przykładem takiego materiału są albumy fotograficzne Virginii Woolf, pokazujące życie awangardy artystycznej początku XX wieku w Anglii oraz przejście między epoką wiktoriańską a modernizmem, które można oglądać online na stronie biblioteki Uniwersytetu Harvarda. W zbiorach znajdują się również inne materiały tego typu, które pokazują głównie **życie codziennie Amerykanek i Amerykanów od końca XIX do XXI wieku**.

Część druga – budowanie własnej opowieści

1. Wprowadzenie do herstorii

Dzielimy grupę na zespoły trzyosobowe i prosimy o pokazanie sobie zdjęć z albumu, wybranych w pierwszej części zajęć. Na podstawie zgromadzonych fotografii, grupy tworzą zarys opowieści o osobie przedstawionej na zdjęciach – muszą dokonać wyboru, kto jest bohaterem/ką (jeżeli na fotografiach znajdują się różne osoby), jakie są połączenia tej osoby z przestrzeniami, w których się znajduje etc. Każda grupa ma napisać 12-zdaniową historię, na podstawie swojego materiału. Mogą pisać o sytuacjach z fotografii, mogą wymyślić całą historię życia, format jest dowolny, ma zostać stworzony na podstawie materiału wizualnego.

UWAGA! Po prezentacji wyników pracy w grupach trzeba opowiedzieć historię życia osoby, przedstawianej na wybranym przez siebie albumie fotograficznym. Na przykład: opowiedzieć pokrótce życie Mary Berg i skonfrontować je z opowieściami zbudowanymi przez osoby uczestniczące w zajęciach. Można posłużyć się formularzem porównania, aby grupa dostała informację zwrotną na temat posiadanej wiedzy.

2. Faza przygotowująca do samodzielnej pracy

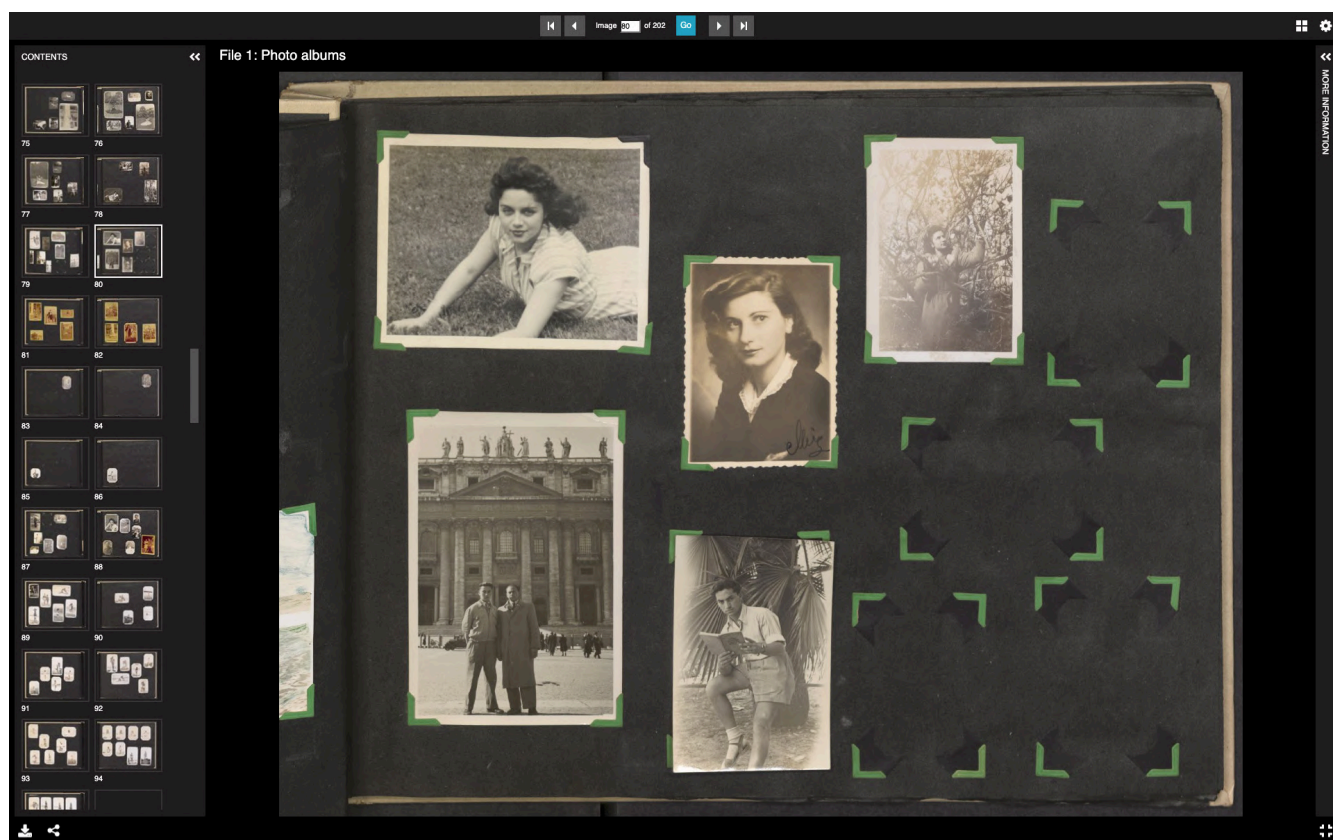
Osoby uczestniczące mają za zadanie przynieść przedmiot związany z bliską im kobietą lub do niej należący. Zadaniem innych osób w grupie będzie odgadnięcie, do kogo to „coś” należy lub kogo przedstawia, jakie informacje dostarcza o osobie dany przedmiot/wizerunek.

Osoba prowadząca może zainicjować tę grę, przynosząc własny przedmiot i opowiadając o nim, np. ja przynoszę „Kapitał” Karla Marksa, który należał do mojej babci. Była komunistką i zamiast trzymać pieniądze w banku, trzymała pieniądze w książce. Ta jedna rzecz opowiada ideologiczną historię jej życia.

Zadanie podsumowujące – napisanie / przedstawienie sylwetki wybranej przez siebie bliskiej kobiety.

Instrukcja

- wybierz kilka przedmiotów, które należą lub należały do wybranej przez ciebie osoby;
- zastanów się, jakie informacje zapisane są w tych przedmiotach, o osobie, do której należą, zrób notatkę na ten temat.
- skonfrontuj powyższe informacje ze swoimi odczuciami na temat tej osoby: są podobne? może widzisz jej inną stronę? o czym świadczą te podobieństwa i różnice?
- zapytaj kilka osób ze swojego otoczenia o tę osobę, jak one ją widzą, co o niej wiedzą?
- dowiedz się, w jakim czasie żyła/żyje ta osoba: jakie wydarzenia historyczne może pamiętać? o co warto ją zapytać? czy zna jakieś historie rodzinne, których nie zna nikt inny?
- masz możliwość porozmawiania z wybraną osobą? świetnie! zrób to i zapytaj ją o jej życie, spróbuj zanotować, jak ona sama siebie widzi.
- zastanów się, w jaki sposób przedstawić tę historię - może chcesz nagrać o niej filmik? a może podcast? możesz też zrobić plakat, narysować komiks, zaśpiewać piosenkę, napisać opowiadanie... Możliwości są nieograniczone, pamiętaj tylko, że twoja praca zostanie na koniec zaprezentowana (w wybranej przez osobę prowadzącą formie).



<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn89483#?r-sc=27832&cv=75&c=0&m=0&s=0&xywh=-678%2C-194%2C5893%2C3861>

PATRICIA ARANCIBIA

Jak wygląda DYSKRYMINACJA?

Wiek uczestników/czek: młodzież od 13 r.ż.

Czas trwania: 2 x 90 minut.

Pomoce dydaktyczne:

- teksty źródłowe - materiały Humanity in Action,
- arkusze papieru, karteczki post-it, mazaki, no-
życzki, klej, gazety, farby, kredki, zdjęcia wykonane
w Twojej miejscowości.

Metody pracy: dyskusja sterowana, wprowadze-
nie do głównych tematów, definicja kluczowych
pojęć związanych z dyskryminacją, wprowadzenie
do techniki kolażu, definicje i przykłady, praca
praktyczna – warsztaty plastyczne, historia miasta
i grup mniejszościowych w danej miejscowości.

Głównym celem jest, aby uczestnicy wymienili poglądy na temat wielu aspektów dyskryminacji w swoich społecznościach i stworzyli kolażowy plakat, który odpowiada na pytanie: „**jak wygląda dyskryminacja?**”. Plakaty te mogą być później być publicznie eksponowane w szkole lub innym miejscu w społeczności lokalnej.

Wprowadzenie:

Przeprowadzone na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich badania wskazują m.in., że około połowa badanych jako najczęściej występującą w Polsce wymieniała dyskryminację ze względu na rasę (49%) oraz orientację seksualną (47%). Na trzecim miejscu jako powód gorszego traktowania wymieniano tożsamość płciową (39%) oraz niepełnosprawność (29%). Jedna czwarta badanych (26%) twierdziła natomiast, że w Polsce mamy do czynienia z dyskryminacją na tle religijnym, podobnie liczna grupa wskazywała, że częstym powodem dyskryminacji jest światopogląd/bezwyznaniowość.

Prowadzący/a zajęcia może posłużyć się jednym z wizualnych elementów badania „**Co jest przejawem dyskryminacji?**” i przedyskutować przedstawione tam odpowiedzi z uczestnikami i uczestniczkami warsztatów.

Osoby uczestniczące w warsztatach zastanawiają się jak kwestia dyskryminacji wygląda w środowisku szkolnym? Jak uczniowie i uczennice definiują dyskryminację? I jak sobie z nią radzą? Czy wiedzą gdzie i do kogo mogą udać się po pomoc?

W dyskusji można wykorzystać publikację Humanity in Action Polska „**O mowie nienawiści i hejcie**”.

Na niektóre z postawionych wyżej pytań może odpowiedzieć mini projekt artystyczny zrealizowany podczas warsztatów poprzez technikę kolażu. Zestawienie obrazów w jedną kompozycję pozwala artyście/artystce przedstawić głębię, różne warstwy i elementy dzieła w równym stopniu, co pozwala obserwatorowi/obserwatorce zdecydować, na czym skupić swoją uwagę.

Ponadto, zaprezentowanie prac społeczności lokalnej nie tylko pozwala na dzielenie się przedstawionymi doświadczeniami i perspektywami, ale także może być impulsem do kontynuowania rozmowy o dyskryminacji w szerszym gronie, poza salą lekcyjną. Oczywiście warsztaty te nie rozwiązują problemu dyskryminacji w naszym społeczeństwie, ale z pewnością opowiadanie historii, zwłaszcza grup, które historycznie były ignorowane, a nawet uciszane, jest dobrym punktem wyjścia do podjęcia dyskusji i działań na rzecz tolerancji i praw człowieka.

Rozwinięcie:

Pierwsza sesja

1. Poznajmy się! (ćwiczenie opcjonalne, do wykorzystania, gdy uczestnicy/czki się nie znają)

Uczestnicy/czki przedstawiają się używając przymiotnika, który zaczyna się od początkowej litery ich imienia. Na przykład: beztroska Barbara, odpowiedzialna Ola, punktualny Paweł itd.

To ćwiczenie na przełamanie lodów i rozluźnienie atmosfery.

2. Po części wstępnej prowadzący/a na dużej kartce papieru (flipchart) zapisuje słowo „dyskryminacja”. Uczestnicy/czki zapisują na karteczkach post-it inne słowa lub wyrażenia, które kojarzą im się z tym pojęciem i przyklejają na dużą kartkę. Prowadzący/a odczytuje je później i zestawia z definicją terminu „dyskryminacja” ze Słowniczka (s. 107) w publikacji „**O mowie nienawiści i hejcie**”.

Prowadzący/a może opowiedzieć lub poprowadzić dyskusję o różnych formach dyskryminacji np. dyskryminacja bezpośrednia, dyskryminacja pośrednia, nękanie, zastraszanie, dyskryminacja wielowymiarowa i interseksjonalna.

Następnie prowadzący/a dzieli grupę na pary. Każda para otrzymuje kilka zdjęć, które zostały wykonane w ich mieście. Są proszeni o odpowiedź na następujące pytania:

- Gdzie zostało zrobione to zdjęcie?
- Co na nim widać?
- Jak ta fotografia odnosi się do tematu dyskryminacji?

Uczestnicy prezentują swoje zdjęcie i odpowiedzi pozostałym członkom/członkiniom grupy.

Po krótkich prezentacjach, osoby uczestniczące siadają w kręgu i odpowiadają na pytanie „jak wygląda dyskryminacja?”. Prowadzący/a zachęca do dzielenia się swoimi opiniami i doświadczeniami związanymi z tym tematem.

68

Druga sesja

Wprowadzenie do techniki kolażu

W **prezentacji PowerPoint** uczestnicy/czki mogą zobaczyć kilka przykładów prac wykonanych techniką kolażu. Na podstawie obrazów uczestnicy próbują opisać niektóre cechy charakterystyczne, takie jak użycie różnych materiałów, przestrzeń/kompozycja, użycie różnych motywów.

Po krótkim wstępie uczestnicy/czki rozpoczynają pracę nad własnymi kolażami (mogą pracować w grupach lub samodzielnie), które będą odpowiadać na pytanie „Jak wygląda dyskryminacja?”. Prowadzący/a podkreśla wykorzystanie poznanych wcześniej technik i zachęca do twórczej pracy.

Po zakończeniu pracy, uczestnicy/czki prezentują swoje prace reszcie grupy. Są zachęceni/e do zadawania pytań dotyczących prac swoich kolegów/koleżanek.

Jest bardzo ważne, aby w tym ćwiczeniu zapewnić uczestnikom/czkom bezpieczną przestrzeń, w której mogą podzielić się nie tylko wiedzą na temat swoich społeczności i historii, ale także przedyskutować swoje osobiste doświadczenia i okazać empatię wobec dyskryminowanych grup.

Na koniec grupa zastanawia się nad krokami, które można podjąć w celu walki z dyskryminacją. Prowadzący/a spisuje listę pomysłów na działania (np. kampania informacyjna, happening, warsztaty, „żywa biblioteka”), które uczestnicy/czki mogą zrealizować w szkole lub w swojej społeczności lokalnej.



SHEPHERD MUTSVARA

Rasa, różnorodność, INKLUZYWNOŚĆ

Działania Narodowosocjalistycznej Niemieckiej Partii Robotniczej w czasie II wojny prowadziły do systematycznego mordowania Żydów i przedstawicieli/ek innych mniejszości. Miliony cywilów i jeńców wojennych zginęły w wyniku niemieckich nadużyć, złego traktowania i celowego wyniszczania w czasie jednego z najczarniejszych okresów w historii ludzkości.

Zajęcia te skupiają się na dobrze znanych, jak również zapomnianych miejscach związanych z Holocaustem i konfrontują osoby uczestniczące ze współczesnymi przejawami antysemityzmu, z których wyrasta rasizm, dyskryminacja i nienawiść wobec społeczności LGBTQ+ we współczesnej Europie.

Osoby LGBTQ+ często czują się dyskryminowane, ponieważ pomija się je w dyskursie społecznym, a czasem wręcz traktuje jak obywateli/ki drugiej kategorii. W jaki sposób młodzi ludzie, uczniowie i uczennice, radzą sobie z trudną przeszłością i konfrontują się z aspektami wykluczenia społecznego i prawnego współcześnie? Czy we współczesnym świecie można stawić czoła niesprawiedliwości z przeszłości i rozwijać inkluzywną i zróżnicowaną kulturę pamięci? Czy uczniowie i uczennice mogą inspirować się nawzajem oraz członków i członkinie społeczności, z których pochodzą, aby opowiadać się za inkluzywnym i równym społeczeństwem, w którym uprzedzenia i stereotypy nie determinują roli w społeczeństwie? Punktem wyjścia tego materiału edukacyjnego jest refleksja nad wpływem Holocaustu i innych form wykluczenia na współczesne społeczeństwo.

Uczestnicy/czki zajęć powinni/y przeprowadzić własne krytyczne analizy dotyczące antysemityzmu, rasizmu, dyskryminacji i zastanowić się, jak edukacja może pomóc w tworzeniu inkluzywnego i otwartego społeczeństwa.

69

Cele zajęć:

- przedstawienie form wykluczenia społecznego takich jak antysemityzm, rasizm, dyskryminacja i nienawiść wobec społeczności LGBTQ+;
- analiza przejawów rasizmu, dyskryminacji, antysemityzmu i nienawiści wobec społeczności LGBTQ+ w społeczeństwie i w instytucjach edukacyjnych;
- zastosowanie teorii wielokulturowości, aby zrozumieć współczesne formy nienawiści, rasizmu i dyskryminacji w klasie;
- krytyczna dyskusja na temat inkluzywnych podejść przeciwko nienawiści do społeczności LGBTQ+, rasizmowi, dyskryminacji i antysemityzmowi;
- przedstawienie integracyjnych podejść do włączenia grup marginalizowanych do społeczeństwa.

Wskazówki dla nauczycielek/i:

1. Zaczynajcie od nakreślenia i zrozumienia lokalnego kontekstu historycznego w odniesieniu do kwestii wielokulturowości, wieloetniczności, różnorodności i integracji.
2. Zastanówcie się, czy obecny program nauczania w szkole daje narzędzia i sugeruje rozwiązania w kwestii nierówności społecznych, czy uwzględnia różnice w życiu uczniów, na które może mieć wpływ rasizm, dyskryminacja, antysemityzm i ubóstwo.
3. Pokażcie i wyjaśnijcie, jak działają mechanizmy rasizmu, dyskryminacji i antysemityzmu we współczesnym świecie. Zwróćcie uwagę uczniów i uczennic, że to nie są „stare problemy”, ale coś, co może realnie dotknąć ich/je i bliskie im osoby. Dzieje się tak dlatego, że wykluczenie społeczne nie jest dokonywane tylko przez „złych ludzi”. Nawet ci „dobrzy” mogą nieświadomie utrzymywać negatywne stereotypy czy hierarchię opartą na przesłankach etnicznych czy narodowościowych.
4. Zachęcajcie uczniów/uczennice do zwracania uwagi i reagowania na zachowania rasistowskie, ponieważ milczenie jest przyzwoleniem na rasizm, dyskryminację i antysemityzm.
5. Kultywujcie model zachowań inkluzywnych, który pozwoli Wam i Waszym uczniom/uczennicom skupić się na zmianie zachowań, a nie na obwinianiu czy zawstydzaniu.

Scenariusz lekcji 1.**Antysemityzm i Holokaust****Cele dydaktyczne:**

Po lekcji uczniowie i uczennice:

- rozumieją genezę i historię antysemityzmu,
- potrafią wyjaśnić wpływ traumy międzypokoleniowej,
- potrafią rozpoznać współczesne przykłady antysemityzmu.

Wiek uczestników/czek:

- 16-21 lat.

Czas trwania:

- 60-90 minut.

Nauczyciel/ka rozpoczyna pierwszą część lekcji od odtworzenia filmu „**Gdzie zaczyna się antysemityzm?**”, wyjaśniającego genezę i najważniejsze cechy antysemityzmu. Na tym etapie ważne jest również podkreślenie, że termin „antysemityzm” oznacza uprzedzenia wobec Żydów lub nienawiść do nich.

Nauczyciel/ka pyta uczniów o różnicę między faktem, opinią i przekonaniem:

Fakt jest możliwy do sprawdzenia. Możemy stwierdzić, czy jest on prawdziwy, badając dowody.

Opinia to osąd oparty na faktach, uczciwa próba wyciągnięcia rozsądnego wniosku z dowodów rzeczowych.

Przekonania to przeświadczenia oparte na przeświadczeniu o prawdziwości, słuszności czegoś, kulturowej lub osobistej wierze, moralności lub wartościach. Uczniowie/uczennice identyfikują fakty, opinie i przekonania na podstawie filmu.

Następnie nauczyciel/ka prosi uczniów/uczenice o wyjaśnienie pochodzenia i cech antysemityzmu, korzystając z **materiałów edukacyjnych** na temat antysemityzmu i rasizmu oraz powyższego filmu:

Można zadać następujące pytania pomocnicze:

- Jakie są historyczne początki antysemityzmu?
- Jak antysemityzm zmieniał się na przestrzeni dziejów?
- W jaki sposób fakty były ignorowane, źle interpretowane lub zniekształcane, aby uzasadnić antysemickie przekonania?
- Kiedy przywódcy polityczni lub religijni głosili antysemickie poglądy? Jaki był tego cel?

Uczestnicy/czki zajęć dyskutują na temat faktów, opinii i przekonań dotyczących antysemityzmu. Nauczyciel/ka zapisuje odpowiedzi na tablicy.

W drugiej części lekcji nauczyciel/ka przedstawia film „**Wojna mojego ojca**”. Dobrą praktyką jest, aby uczniowie/uczenice obejrzeli/ły film dzień wcześniej.



© Humanity in Action

71

Uczniowie/uczenice identyfikują elementy traumy międzypokoleniowej. Prowadzący/a może wykorzystać **handout** dotyczący traumy, aby ukierunkować dyskusję i pomóc uczestnikom/uczestniczkom zidentyfikować rodzaje traumy ukazane w filmie „Wojna mojego ojca”.

W trzeciej części lekcji nauczyciel/ka prosi uczniów/uczenice o wskazanie (w parach lub grupach) elementów antysemityzmu, które można zaobserwować współcześnie. **Artykuł z gazety** może być punktem wyjścia i posłużyć jako zachęta do zadania następujących pytań:

- Jakie są przykłady antysemityzmu na świecie? A w Polsce?
- Jakie przejawy antysemityzmu dostrzegacie w mediach społecznościowych?
- Jaka jest reakcja społeczeństwa/użytkowników mediów społecznościowych?
- Jak wiedza o wydarzeniach związanych z Holocaustem może pomóc nam w reagowaniu na zagrożenia ludobójstwem i masowym okrucieństwem na świecie?

Zadanie domowe:

Krótki esej podsumowujący zajęcia.

Materiały dodatkowe:

- webinar „**Ludobójstwo. Definicja, historia, przeciwdziałanie**”;
- publikacja Humanity in Action Polska „**O Żydach i Żydówkach**”;
- **Historia antysemityzmu**.

Scenariusz lekcji 2.

LGBTQ+: historia i współczesność

Cele dydaktyczne:

Po lekcji uczniowie i uczennice:

- rozumieją genezę nazistowskich prześladowań osób homoseksualnych,
- potrafią wyjaśnić terminy związane ze stereotypami płciowymi i orientacją seksualną,
- umieją rozpoznać przykłady społeczności LGBTQ+ we współczesnym świecie.

Wiek uczestników/czek:

- 16-21 lat.

Czas trwania:

- 60-90 minut.

72

Nauczyciel/ka rozpoczyna pierwszą część lekcji pytając uczniów/uczennice o znaczenie akronimu LGBTQ+. Możesz wykorzystać publikację Humanity in Action Polska „Od A do Z o LGBTQIAP”.

Następnie nauczyciel/ka przedstawia, w jaki sposób naziści prześladowali osoby nieheteronormatywne, wykorzystując **paragraf 175 niemieckiego kodeksu karnego**.

W klasie odbywa się dyskusja na temat wpływu paragrafu 175 na sytuację osób nieheteronormatywnych w czasie Holokaustu. Jako dodatkowe źródło można wykorzystać **wywiad z Joanną Ostrowską**, autorką książki „Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej”. W kolejnej części dyskusji nauczyciel/ka prosi, aby uczestnicy/czki zajęć zastanowili/ły się, czy wspomniany przepis prawny miał lub ma nadal wpływ na sytuację osób nieheteronormatywnych?

W drugiej części lekcji, osoba prowadząca prosi uczniów/uczennice o wyjaśnienie następujących terminów: tożsamość płciowa, płeć biologiczna, płeć społeczno-kulturowa, orientacja seksualna, transpłciowość, transseksualność (powyższa lista nie jest zamknięta, można ją uzupełniać i modyfikować).

Nauczyciel/ka wyjaśnia pojęcia ról płciowych i orientacji seksualnej. Następnie rozdaje uczniom/uczenicom kartki, na których mają opisać role płciowe w zależności od przypisanej płci (mężczyzna lub kobieta), podkreślając takie aspekty jak: zachowanie, strój, fryzura, sposób mówienia i postępowania.

Uczniowie wypisują w parach czynności, działania i ubrania związane z rolami płciowymi.

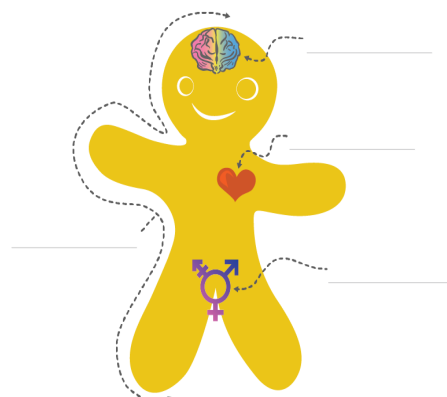
Po wykonaniu tego ćwiczenia warto sięgnąć do publikacji Humanity in Action Polska „Od A do Z o LGBTQIAP” i wykorzystać treści ze stron 15-17 jako podsumowanie.

Nauczyciel/ka rozdaje karty pracy **Genderbread person**.

Uczniowie/uczennice próbują wypełnić przedstawiony tam schemat osoby. W celu utrwalenia zrozumienia pojęcia ról płciowych i orientacji seksualnej można wykorzystać następujące pytania do dyskusji:

- Jak czyjaś **ekspresja płciowa** wpływa na to, jak postrzegasz jego/jej orientację seksualną?
- W jaki sposób kultura może wpływać na to, jak postrzegamy **orientację seksualną**?

The Genderbread Person v4



W trzeciej części lekcji nauczyciel/ka prosi uczniów/uczenice o wskazanie aktualnych wyzwań, z jakimi spotyka się społeczność LGBTQ+ w dzisiejszym życiu.

Jako punkt wyjścia może posłużyć artykuł w dotyczący **małżeństwa Jakuba i Dawida**.

W parach uczniowie/uczenice wypisują wyzwania i przeszkody stojące przed społecznością LGBTQ+.

Nauczyciel/ka może również zaproponować dodatkowe zadanie, aby uczniowie/uczenice stworzyli/ły listę dobrych praktyk, które powinny być stosowane przez instytucje, organizacje i społeczeństwo, aby tworzyć otwarte, tolerancyjne, równe i inkluzywne społeczności.

Uczniowie/uczenice szukają wskazówek na podstawie poniższych 14 sposobów tworzenia społeczności integracyjnej LGBTQ+.

Nauczyciel wyjaśnia potrzebę tolerancji i akceptacji. Szukajcie wskazówek **na stronie** w podręczniku Komisji Europejskiej na temat **strategii równości LGBTIQ 2020-2025**.

Zadanie domowe:

Uczniowie/uczenice indywidualnie przeprowadzają badania na temat aktualnych przepisów w Polsce i Unii Europejskiej dotyczących praw osób LGBTQ+.

Możliwe zakończenie obu lekcji:

Nauczyciel/ka może sprawdzić, czy uczniowie/uczenice zrozumieli/zrozumiały obie zaproponowane lekcje, poprzez następujące ćwiczenia* (nie jest to lista zamknięta):

1. Odgrywanie ról/drama: Uczeń/uczenica wciela się w dziennikarza/dziennikarkę informującego/informującą o celebrytach, którzy zostali zablokowani w social mediach za publikowanie treści antysemitkich.
2. Praca w parach: sprawdzenie mediów społecznościowych pod kątem informacji o Żydach i osobach społeczności LGBTQ+ - zwrócenie uwagi na język, charakter publikowanych treści. Uczniowie/uczenice mogą także wyszukać memy publikowane w mediach społecznościowych dotyczące tych tematów.
3. Tworzenie treści w mediach społecznościowych przeciwko dyskryminacji społeczności LGBTQ+.
4. Prace plastyczne przedstawiające stanowisko wobec antysemityzmu i/lub dyskryminacji LGBTQ+.
5. Wyszukanie w Internecie “dobrych praktyk” w zakresie przeciwdziałania nienawiści i dyskryminacji.
6. Happening, wydarzenie w szkole przeciwko antysemityzmowi i dyskryminacji społeczności LGBTQ+.
7. Konkurs na plakat dotyczący problematyki LGBTQ+.
8. Pokaz pantomimy dotyczący dyskryminacji ze względu na płeć lub role płciowe.
9. Debata na temat antysemityzmu, oraz dyskryminacji społeczności LGBTQ+.

* Uwaga: Te czynności powinny być skoncentrowane na uczenicach/uczniach.

Dodatkowe materiały:

- M. Berenbaum, **Dlaczego badacze nie interesowali się losem osób homoseksualnych w Auschwitz?**,
- **Orientuj się! Pakiet edu o LGBT+ – Miłość Nie Wyklucza (mnw.org.pl)**.

RAFAŁ SPODAREK

Jakie znaczenie mają dziś PRAWA CZŁOWIEKA?

Wiek uczestników/czek:

- 14-18 lat.

Czas trwania:

- 90 minut.

Metody pracy:

- praca w grupach,
- jigsaw, puzzles (układanka),
- wywiad,
- symulacja / drama,
- burza mózgów,
- elementy design thinking, np. empatyzowanie i generowanie pomysłów,
- nanolearning.

Cele dydaktyczne:

Po lekcji uczeń/uczennica:

- zna definicję praw człowieka;
- potrafi wymienić podstawowe prawa człowieka;
- potrafi odnaleźć, zidentyfikować i analizować przykłady łamania praw człowieka;
- wie, jakie działania można podjąć w obronie praw człowieka, zwłaszcza w społeczności szkolnej i środowisku lokalnym.

74

Wstęp / rozgrzewka

Zajęcia można rozpocząć od zagadkowej gry. Nauczyciel/ka przed zajęciami na kilku ławkach kładzie zaklejoną kopertę. Do koperty wkłada krótki cytat dotyczący praw człowieka. Można wykorzystać poniższe przykłady:

Odmawianie ludziom ich praw człowieka jest kwestionowaniem ich człowieczeństwa. (*Nelson Mandela*)

Musimy opowiedzieć się po którejś ze stron. Neutralność pomaga oprawcy, nigdy ofierze. Cisza dodaje otuchy dręczycielowi, nigdy dręczonemu. Czasami musimy ingerować. Kiedy życie ludzkie jest zagrożone, kiedy godność ludzka jest zagrożona, granice narodowe i wrażliwość stają się nieistotne. (*Elie Wiesel*)

Gdzie w końcu zaczynają się uniwersalne prawa człowieka? W małych miejscach, blisko domu - tak blisko i tak małych, że nie widać ich na żadnej mapie świata. (...) W takich miejscach każdy mężczyzna, kobieta i dziecko szuka równej sprawiedliwości, równych szans, równej godności bez dyskryminacji. Jeśli te prawa nie mają tam znaczenia, mają niewielkie znaczenie wszędzie. (*Eleanor Roosevelt*)

Możesz chronić swoje wolności na tym świecie tylko poprzez ochronę wolności drugiego człowieka. Możesz być wolny tylko wtedy, gdy ja jestem wolny. (*Clarence Darrow, amerykański prawnik, członek ACLU i przeciwnik kary śmierci*)

W międzyczasie nauczyciel/ka włącza muzykę – w tle wybrzmiewa piosenka **Boba Marleya** „Get Up Stand Up”.

Nauczyciel/ka prosi uczniów o przeczytanie na głos powyższych cytatów. Następnie pyta, co wspólnego mają cytaty i piosenka. Uczniowie i uczennice próbują odgadnąć, o czym będzie lekcja.

Rozwinięcie – drama

Nauczyciel/ka dzieli klasę na grupy sześćoosobowe i rozdaje materiał pomocniczy nr 1 każdej z grup. Prosi, aby uczniowie i uczennice zdecydowali/ły, kto wcieli się w konkretne role osób: A, B, C, D, E i F. Osoby A oraz B są uczestnikami wywiadu, zaś podczas ich rozmowy osoby C, D, E i F uzupełniają tzw. Mapę Empatii.

Czas na przygotowanie do wywiadu - **5 minut**

Czas na wywiad - **10 minut**

Elementy dramy i mapa empatii pomogą uczniom lepiej zrozumieć czego doświadczają, co czują ludzie w sytuacji kiedy zostaną złamane ich podstawowe prawa. Następnie z całą klasą omawiamy, które historie najbardziej poruszyły uczniów.

Rola A

Zamknęły się za mną drzwi celi. Która może być godzina? Z pewnością późna. Na zewnątrz – widziałam/łem – jest już ciemno. W oślepiającym jarzeniowym świetle wszędzie leżą ciała drzemących ludzi. W ciasnej celi stoją dwie wyprostowane strażniczki z półprzymkniętymi oczami, zwrócone w stronę grupy śpiących kobiet, z której wydobywa się jeden wspólny miarowy oddech. Kobiety mają na sobie więzienne ubrania, ale w tamtej chwili nie zwracam na to uwagi, bo gdy walczę z łańcuchami, którymi strażnicy skuli mi kostki, w mojej głowie kołocze się jedno zdanie: „To jeszcze nie koniec, to dopiero początek”.

Rola B

Jesteś pracownikiem mediów w państwie XYZ. Dzięki znajomości z jednym z pracowników więzienia udaje ci się dostać do środka i porozmawiać z jednym z osadzonych. Nic o niej/nim nie wiesz. Twój szef polecił ci zrobić wywiad z którymś z osadzonych w więzieniu. Zadawaj pytania otwarte o doświadczenia i historię osoby A.

Przykładowe pytania:

- Opowiedz mi o swoim ostatnim tygodniu, dniu...
- Co jest dla ciebie ważne w państwie XYZ...
- Dlaczego...
- Co sprawia, że się frustrujesz?
- Co sprawia, że nie zgadzasz się na....

Rola C

Zza lustra weneckiego jesteś świadkiem rozmowy osoby A i B. Twoim zadaniem jest uzupełnienie Mapy Empatii dotyczącej tego, co **mówi osoba A**.

Rola D

Zza lustra weneckiego jesteś świadkiem rozmowy osoby A i B. Twoim zadaniem jest uzupełnienie Mapy Empatii dotyczącej tego, co **robi osoba A**.

Rola E

Zza lustra weneckiego jesteś świadkiem rozmowy osoby A i B. Twoim zadaniem jest uzupełnienie Mapy Empatii dotyczącej tego, co **myśli osoba A**.

Rola F

Zza lustra weneckiego jesteś świadkiem rozmowy osoby A i B. Twoim zadaniem jest uzupełnienie Mapy Empatii dotyczącej tego, co **czuje osoba A**.

Mapa Empatii

Mówi:	Robi:
Myśli:	Czuje:

Uczniowie/uczennice pozostają w tych samych sześćoosobowych grupach. Jeśli jest trochę czasu, można pomieszać grupy.

Rozwinięcie – materiały prasowe

W dalszej części zajęć nauczyciel/ka zwraca uwagę uczniom/uczennicom, że w teraz przechodzą od hipotetycznych sytuacji i osób do autentycznych wydarzeń, relacjonowanych w środkach masowego przekazu.

Nauczyciel/ka rozdaje materiał z załącznika nr 1 z przydzielonym tekstem dla każdej grupy.

Do materiałów pomocniczych uczniowie/uczennice otrzymują pytanie, na które próbują odpowiedzieć w swoich grupach:

Czy w opisanych sytuacjach doszło jakichś naruszeń praw człowieka? Jeżeli tak, to jakich?

Nauczyciel/ka monitoruje rozmowy w grupach – odpowiada na pytanie.

W dalszej części zajęć nauczyciel/ka pyta uczniów/uczennice, czy kiedykolwiek słyszeli/ały o **Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka**. Następnie prosi ich o wyszukanie w internecie, w jakich okolicznościach historycznych powstała Deklaracja, i jakie znaczenie dla praw człowieka ma ten dokument.

Następnie prosi uczniów/uczennice w grupach o odnalezienie w internecie i przeczytanie tekstu Deklaracji, aby przygotować się do odpowiedzi na pytanie:

Które artykuły Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka zostały złamane w przeczytanych wcześniej materiałach dodatkowych?

Kolejny etap zajęć to zmiana grup zgodnie z techniką jigsaw/puzzle/układanka - uczenie się przez nauczanie. Nauczyciel/ka prosi uczniów/uczennice o odliczenie w każdej grupie 1, 2, 3, 4, 5 i 6.

Tworzone są nowe grupy – jedynki siadają z jedynkami, dwójki z dwójkami itd.

76

Zadaniem przedstawiciela/ki każdej grupy jest opowiedzenie o sytuacji z materiału źródłowego danej grupy oraz opowiedzeniu o przykładach naruszeń wolności praw człowieka i obywatela w konkretnych sytuacjach. W tej części uczniowie/uczennice korzystają jedynie z zapamiętanych wiadomości i własnych notatek. Każda osoba ma 2-3 minuty na opowiedzenie sytuacji z własnej grupy osobom z grupy do której dołączył/a (dla każdej z osób po 2-3 minuty – maksymalnie 15 minut).

Następnie, na forum klasy uczniowie/uczennice opracowują wyzwanie (zgodnie z metodą **design thinking**) – określenie problemu zapisanego w postaci jednego zdania, na które następnie uczniowie/uczennice będą poszukiwać rozwiązania. Wyzwanie to może być uniwersalne, łączące wszystkie wydarzenia lub jedno, wybrane, w zależności od preferencji młodzieży zgodnie ze schematem:

Design thinking to metoda twórczego rozwiązywania problemów, która po raz pierwszy została zdefiniowana w latach 60. w Stanach Zjednoczonych; jej celem jest dostarczanie innowacyjnych rozwiązań poprzez wykorzystywanie specyficznych metod pracy, pobudzających kreatywność.

Jak moglibyśmy pomóc (danej osobie/osobom) rozwiązać problem (polegający na...), tak aby (osiągnąć zamierzony rezultat – rozwiązanie problemu).

Na przykład:

Jak moglibyśmy pomóc bohaterowi A udzielić pomocy prawnej, żeby wyszedł na wolność?

Jak moglibyśmy zmienić sytuację w państwie XYZ, żeby dane osoby wyszły na wolność?

Po zapisaniu wyzwania na tablicy, cała klasa poprzez burzę mózgów przez pięć minut stara się zapisać jak najwięcej rozwiązań. Każda z propozycji jest zapisywana na tablicy czy też flipcharcie.

Zakończenie

Uczniowie/uczenice uzupełniają na swoich telefonach w aplikacji **Mentimeter** zdania podsumowujące zajęcia (np. „Dzisiaj zaskoczyło mnie...”, „Dowiedziałem się, że...”, „Było dla mnie trudne...”). W ten sposób powstają chmury wyrazowe, które nauczyciel/ka udostępnia/wyświetla uczniom.

Na zakończenie zajęć nauczyciel/ka włącza z youtube piosenkę (jej tłumaczenie na język polski można znaleźć [tutaj](#)) **Youssou N'dour/ Neneh Cherry - Seven seconds** (piosenka opowiada o pierwszych sekundach życia dziecka: świat widziany bez uprzedzeń, nieświadomość problemów i przemocy na świecie).

Jeśli mamy wystarczająco dużo czasu, możemy poprosić uczniów/uczenice, aby odszukali/ły i włączyli/ły swoje ulubione piosenki związane z tematyką praw człowieka. Na kolejnych zajęciach możemy również zorganizować karaoke z tymi piosenkami.

Na podstawie przykładów naruszeń praw człowieka omówionych na zajęciach, uczniowie/uczenice mogą opracować materiały **Nanolearning** do zaprezentowania w przyszłości, np. w mediach społecznościowych.



© Zdjęcie Organizacji Narodów Zjednoczonych

<https://www.un.org/ruleoflaw/wp-content/uploads/2015/04/human-rights-cropped.jpg>

ZAŁĄCZNIK NR 1

Grupa 1.

Protesty w Iranie. Brutalna odpowiedź Teheranu

Youhanna Najdi | dw.com/pl | 24.10.2022

Przywódcy Iranu twardo reagują na rozlewającą się po całym kraju falę protestów po śmierci Kurdyjki zatrzymanej przez policję obyczajową. Nie powstrzymują się przed atakami na przypadkowych przechodniów.

Tłumienie protestów ulicznych w Islamskiej Republice Iranu przebiega według trzyetapowego schematu. Najpierw przeciw demonstrantom staje regularna policja. Jeśli nie jest w stanie ich rozprościć, do akcji wkraczają Strażnicy Rewolucji (część irańskich sił zbrojnych) i ich paramilitarna milicja ochotnicza Sazman-e Basidż-e Mostazafin (Związek Mobilizacji Uciemiężonych), w skrócie Basidż (Mobilizacja). Jeśli protesty mimo to nadal się rozprzestrzeniają, z pomocą zwalczającym je przychodzą nieoficjalne, nieumundurowane siły bezpieczeństwa.

Intensywność i rozmiar protestów po śmierci Jiny Mahsy Amini w Iranie spowodowały, że władze bardzo szybko doszły do trzeciego etapu interwencji. Najważniejszą cechą obecnych represji jest intensywna i otwarta przemoc. W mediach społecznościowych zamieszczono liczne zdjęcia i filmy pokazujące funkcjonariuszy służb bezpieczeństwa, którzy strzelają do demonstrantów, biją ich, odpalają granaty z gazem łzawiącym w kierunku jadących aut, strzelają w okna domów i do przypadkowych przechodniów, czy też szturmują domy przedstawicieli opozycji, by ich potem aresztować.

78

Cała paleta śmiertelności broni

Jeden z uczestników protestów, który brał już udział w demonstracjach w 2009 roku i spędził kilka miesięcy w więzieniu, mówi DW, że funkcjonariusze strzelają do ludzi ze zwyczajnej śmiertelności broni. – Ale mają też w użyciu pistolety pneumatyczne z dwoma rodzajami amunicji: jedna jest niezwykle bolesna, druga zaś, odpalona z bliska, może spowodować ślepotę, a nawet śmierć – dodaje.

Islamska Republika Iranu nie podaje dokładnych liczb zabitych i aresztowanych w operacjach sił bezpieczeństwa. Według organizacji praw człowieka, podczas protestów w różnych miastach Iranu życie straciło dotychczas ponad 240 osób. Amnesty International twierdzi, że co najmniej 23 z nich to niepełnoletni.

Według naocznego świadka siły bezpieczeństwa wcale nie wykazują się powściągliwością wobec nieletnich czy starszych. Mówi on też o różnicach podejścia władz w porównaniu z ich działaniami w czasie poprzednich protestów: – Często widziałem, jak z całej siły biją ludzi pałkami w głowę i twarz, powodując u nich co najmniej poważne zranienia.

Najwyraźniej jednak wszystkie zmobilizowane przez reżim siły nie wystarczają, aby zapanować nad obecnymi protestami. Dlatego też irański rząd dodatkowo zwerbował zbirów i młodzież, a nawet dzieci. – Obok funkcjonariuszy sił bezpieczeństwa widziałem bandziorów, którzy mieli na ciele tatuaże, takie jak miewają kryminaliści, którzy już siedzieli w więzieniu. Niektórzy z nich byli nawet uzbrojeni – podkreśla były więzień polityczny. W Internecie można znaleźć zdjęcia dzieci stojących na ulicy, umundurowanych i uzbrojonych w pałki i tarcze.

Coraz trudniejszy dostęp do Internetu

Walka między kierownictwem kraju a jego przeciwnikami odbywa się nie tylko w fizycznej przestrzeni ulicy, kampusu czy sal lekcyjnych, ale także w Internecie. Islamska Republika Ira-

nu postrzega sieci społecznościowe jako potencjalne zagrożenie dla reżimu, chociaż wysocy urzędnicy z duchowym przywódcą Alim Chameneiem włącznie utrzymują tam oficjalne konta i są bardzo aktywni.

Według Strażników Rewolucji do zwalczania przeciwników rządu oraz w celach propagandowych powołano ponad dwa tysiące „batalionów cybernetycznych”. W miarę rozlewania się protestów po kraju aresztowano co najmniej dziesięciu znanych cyberaktywistów i obrońców wolności Internetu, w tym działacza praw człowieka Hosseina Ronaghiego.

Tymczasem wszystkie popularne platformy mediów społecznościowych, jak Facebook, Telegram, YouTube, Instagram i WhatsApp, dostępne są jedynie poprzez VPN – zaszyfrowane sieci wirtualne, które pozwalają ukryć prawdziwy adres identyfikujący urządzenie, z którego użytkownik łączy się z Internetem. Szczególnie zablokowanie Instagramu jest dużym ograniczeniem dla milionów Irańczyków, którzy wykorzystują tę platformę również w działalności gospodarczej wszelkiego rodzaju. Według najnowszego raportu amerykańskiej organizacji pozarządowej Freedom House pod względem mnogości rozmaitych ograniczeń internetowych Iran jest trzecim krajem po Chinach i Birmie.

Grupa 2.

Liczy, które Katar chciałby ukryć przed światem

pqv, lukl/twis | eurosport.tvn24.pl | 20.11.2022

Mundial 2022. Miliardy dolarów na organizację i finansowy wyzysk pracowników fizycznych. Koszmarne warunki bytowe i liczone nawet w tysiącach zgony ludzi pracujących nad organizacją mundialu w Katarze. Do tego wszystkiego prześladowania kobiet i osób ze środowisk LGBT. Te mistrzostwa świata to nie tylko piłkarskie święto, to w dużej mierze obraz ludzkich koszmarów. Eurosport.pl przygotował zestaw liczb, których Katar nigdy nie chciałby pokazać światu.

0 - Liczba klauzul i warunków dotyczących praw człowieka, z którymi FIFA wystąpiła do Kataru w procesie przyznawania organizacji mundialu w 2010 roku. Informację podaje brytyjski „Guardian”.

1 - Zbliżające się mistrzostwa świata będą pierwszymi na Bliskim Wschodzie i pierwszymi w kraju islamskim. To również pierwszy mundial, który zostanie rozegrany jesienią.

2 - Co najmniej tyle aplikacji wszyscy wybierający się do Kataru - kibice i dziennikarze - będą musieli ściągnąć na swój telefon. Pierwsza to Hayaa, która wymaga zezwolenia na śledzenie lokalizacji użytkownika. Druga nazywa się Ehteraz. Chociaż jej głównym celem jest monitorowanie zagrożenia COVID-19, to eksperci ostrzegają, że ma ona zdolność do zmiany, a nawet usuwania zawartości telefonu.

3 - Oficjalna liczba zgonów pracowników fizycznych w okresie przygotowań do mundialu podawana przez Katarczyków oraz prezydenta FIFA Gianniego Infantino. Nicholas McGeehan z organizacji zajmującej się prawami człowieka Fair Square nazywa tę liczbę „umyślną próbą wprowadzania w błąd”. Wskazuje, że koncentruje się ona jedynie na jednym procencie projektów budowy w Katarze. Komitet organizacyjny imprezy podał wprawdzie informację o 36 innych zgonach, ale miały one być „niezwiązane z pracą” i doszło do nich „z przyczyn naturalnych”.

5 - Tyle milionów dolarów łapówki, zdaniem brytyjskiego „Sunday Times”, katarski biznesmen Mohammad Bin Hammam miał zapłacić członkom FIFA, by przychylni się do organizacji MŚ w Katarze. 1,5 mln miało otrzymać tylko kilku afrykańskich urzędników. – Wybór Kataru był

błędem – stwierdził niedawno Sepp Blatter, który był szefem FIFA w czasie, gdy temu krajowi przyznano organizację mundialu.

5 - To też liczba lat pozbawienia wolności, które grożą z 296. artykułu katarskiego Kodeksu Karnego za „prowadzenie, podżeganie i nakłanianie mężczyzny do sodomii i innych nielegalnych lub niemoralnych czynów”. **7** - Liczba lat więzienia, które z artykułu 281. Kodeksu Karnego grożą w Katarze za pozamałżeńskie stosunki płciowe. Według Human Rights Watch podaje, że nieproporcjonalnie bardziej dotyka to kobiet, które bywają stawiane przed sądem nawet, kiedy zgłaszają gwałt. „Mówi się, że policja często nie wierzy kobietom zgłaszającym przemoc, a dają wiarę mężczyznom, którzy twierdzą, że zbliżenie było efektem obopólnej zgody” - przypomina „Guardian”.

11 - Przypadki złego traktowania w więzieniach lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transpłciowych w latach 2019-2022 - wynika z październikowego raportu HRW. Stwierdzono w nim, że Departament Bezpieczeństwa Prewencyjnego Kataru arbitralnie aresztował przedstawicieli środowisk LGBT i źle traktował już po osadzeniu w areszcie. Odnotowano sześć przypadków „ciężkich i powtarzających się” pobić, a kobietom transseksualnym po wyjściu nakazuje się udział w terapii konwersyjnej w placówkach rządowych. Katar kategorycznie zaprzecza, jakoby takie miały w tym kraju istnieć. **12** - Liczba budynków w dzielnicy Dohy Al Mansura, z których - według agencji Reutersa - eksmitowano „tysiące” afrykańskich pracowników fizycznych wcześniej biorących udział w pracach przygotowujących mundial. Niemiecki „Bild” precyzował, że wyrzucani z mieszkań ludzie mieli dwie godziny na opuszczenie lokali.

119 - Miejsce Kataru w zestawieniu wskaźników wolności prasy Reporterów bez Granic. Czy ni to Katar jednym z najlepszych pod tym względem krajów w regionie (ranking obejmuje 180 państw), ale organizacje broniące praw człowieka ostrzegają dziennikarzy, że mogą być w trakcie mundialu inwigilowani. **180** - Tyle milionów ma zainkasować w ciągu 10 lat David Beckham, czyli ambasador najbliższych mistrzostw. Legendarny pomocnik ma tylko zachwalać kraj gospodarza. Na razie świetnie odnajduje się w tej roli. Thomas Kistner w „Sueddeutsche Zeitung” nazwał Anglika „największym fanem Kataru”, po tym, jak ten określił go jako perfekcyjne miejsce z mieszanką nowoczesności i tradycji. Słowa kosztują, zwłaszcza wypowiedziane przez Beckhama.

200 - Liczba zgonów nepalskich pracowników w Katarze pochodząca z badania opublikowanego w czasopiśmie „Cardiology” w 2019 roku. Wykazano w nim, że właśnie 200 z 571 zgonów, o których pisano, nastąpiło z przyczyn sercowo-naczyniowych. Dodano, że można było ich uniknąć „przy zastosowaniu odpowiedniej ochrony przed wysoką temperaturą”. **974** - To liczba kontenerów transportowych użytych przy budowie jednej z aren mistrzostw, na której dwa mecze w grupie rozegra m.in. reprezentacja Polski. Co ciekawe, po mundialu stadion ma zostać rozebrany. **974** to także numer kierunkowy do Kataru. (<https://tvn24.pl>)

1000 - Liczba riali, która stanowi płacę minimalną w Katarze. Jest to równowartość 225 funtów, co oznacza, że pracownicy fizyczni otrzymują około jednego funta za godzinę pracy. **1200** - Około tyle złotych będą musieli zapłacić polscy kibice za jeden nocleg w Katarze. I to nie w czterogwiazdkowym hotelu, a kontenerze przypominającym barak na pustyni, bo tylko tam zostały już miejsca. Łatwo nie będą mieli też piwosze. Cena jednego to ok. 50 zł. (<https://tvn24.pl>)

1300-3000 - Liczony w dolarach przedział kwot rekrutacyjnych, które musieli opłacić niektórzy hinduscy czy nepalscy pracownicy fizyczni, by otrzymać pracę w Katarze. Choć obecnie jest to praktyka nielegalna, to duża część z nich nadal ma trudności ze spłatą. **6500** - Liczba pracowników z Indii, Pakistanu, Nepalu, Bangladeszu i Sri Lanki, którzy - według informacji „Guardiana” - zginęli w Katarze między 2010 a 2021 rokiem. (<https://tvn24.pl>)

100 tysięcy - Minimalna liczba pracowników migrujących, których Amnesty International uznaje za wyzyskiwanych w Katarze w ciągu ostatnich 12 lat. Mają być oni narażani na nadużycia z powodu nieprecyzyjnego prawa pracy i niewystarczającego dostępu do wymiaru sprawiedliwości. 440 milionów - Kwota w dolarach, którą zdaniem Amnesty International powinna wypłacić FIFA w formie odszkodowań ofiarom i rodzinom ofiar katarskich przygotowań do mundialu. Jest to równowartość puli nagród, która będzie do zgarnięcia na boiskach. Minister pracy Kataru Ali bin Samikh al-Marri w rozmowie z agencją AFP stwierdził, że taka sugestia i krytyka rządu jest rasistowska. - Gdzie są te ofiary? Macie nazwiska? Skąd wziąć te liczby? - dopytywał.

200 miliardów - Liczona w dolarach kwota, którą Katar - według niezliczonych szacunków medialnych - przeznaczył na organizację imprezy. Dla porównania - w 2018 roku organizacja turnieju w Rosji pochłonęła około 11 miliardów. Przy wydatkach Kataru błędna nawet igrzyska olimpijskie - np. te w Londynie w 2012 kosztowały ok. 10,3 mld dolarów.

???? - Prawdziwa liczba zgonów pracowników fizycznych w Katarze, której nigdy nie poznamy. Według HRW Katarczyści nie zbadali przyczyn śmierci tysięcy pracowników migrujących, klasyfikując je jako naturalne. W związku z tym ich rodziny nie otrzymają odszkodowań, bo katarskiego prawo nie przewiduje takie wobec zgonów „niezwiązanych z pracą”.

Grupa 3.

Rosja. Zakaz „propagandy LGBT” i publicznych wzmianek o związkach homoseksualnych. Jest zgoda Dumy

polsatnews.pl | 25.11.2022

Niższa izba rosyjskiego parlamentu przyjęła w czwartek w trzecim czytaniu poprawki do ustawy o tzw. „propagandzie LGBT”, rozszerzając odpowiedzialność karną na osoby w każdym wieku. Sprawcom grozi grzywna w wysokości 400 tys. rubli (ok. 30 tys. zł). Działacze na rzecz praw człowieka alarmują, że restrykcyjne przepisy wpłyną na treści w książkach, filmach, telewizji i mediach społecznościowych.

Przyjęte jednogłośnie przez Dumę Państwową dyskryminujące prawo zakazuje wszystkim Rosjanom promowania lub „chwalenia” związków jedнопłciowych lub publicznego sugerowania, że są one „normalne”.

Prezydent Władimir Putin od wielu lat stara się forsować wizerunek swojego kraju jako antytezę zachodnich liberalnych wartości, co udowodnił podpisując wcześniejszą ustawę zakazującą tak zwanej „propagandy gejowskiej”, która była skierowana do niepełnoletnich.

Obrońcy praw człowieka twierdzą, że nowe przepisy rozszerzają represje wobec społeczności LGBTQ+ w Rosji i wpłyną na wszystko – od książek i filmów po posty w mediach społecznościowych, a nawet pokazy drag queen.

Pierwotna wersja ustawy przyjętej w 2013 roku zakazywała „propagandy nietradycyjnych stosunków seksualnych” wśród dzieci i młodzieży. Jak informuje CNN, nowa wersja dotyczyłaby również osób dorosłych.

Drakońskie prawo anty-LGBT w Rosji. Surowe grzywny dla łamiących przepisy

Osoby, które rozpowszechniają lub próbują rozpowszechniać to, co ustawa nazywa „propagandą LGBT”, zostaną ukarane grzywną w wysokości do 400 tysięcy rubli (ok. 30 tysięcy złotych). Osoby prawne z kolei mogą zostać ukarane grzywną w wysokości do pięciu milionów rubli, co stanowi równowartość 370 tysięcy złotych.

Zgodnie z ustawą cudzoziemcy mogą być aresztowani na okres do 15 dni lub deportowani. Restrykcyjne przepisy zostaną teraz przekazane Radzie Federacji (izbie wyższej rosyjskiego parlamentu), zanim ostatecznie trafią na biurko prezydenta Władimira Putina do podpisu.

Rosja krajem-homofobem. Europa protestuje i ostrzega

CNN przypomniał, że w 2017 roku Europejski Trybunał Praw Człowieka uznał rosyjskie tak zwane „prawo propagandy gejowskiej” za dyskryminujące, promujące homofobię i naruszające Europejską Konwencję Praw Człowieka.

Sąd stwierdził, że ustawa „nie służy żadnemu uzasadnionemu interesowi publicznemu”, odrzucając sugestię, że publiczna debata na temat kwestii LGBT może wpłynąć na homoseksualizm dzieci lub zagraża moralności publicznej.

Homoseksualizm został zdekryminalizowany w Rosji w 1993 roku, ale homofobia i dyskryminacja są nadal powszechne w państwie Putina. Zajmuje ono 46. miejsce na 49 krajów europejskich pod względem integracji LGBTQ według organu nadzorującego ILGA-Europe (Międzynarodowego Stowarzyszenia Lesbijek, Gejów, Osób Biseksualnych, Transpłciowych i Interpłciowych).

Grupa 4.

Zaoczny sąd nad białoruską opozycją. Cichanouskiej grozi 20 lat łagrów

Ruslan Soszyn | Rp.pl | 17.01.2023

Przebywającej w Wilnie liderce wolnej Białorusi władze grożą wieloletnim więzieniem i pozbawieniem obywatelstwa.

Światłąną Cichanouską zaocznie oskarżano o przygotowanie zamieszek masowych, spiskowanie w celu obalenia władz, utworzenie formacji ekstremistycznej i kierowanie nią, nawoływanie do sankcji, podżeganie do nienawiści, zdradę państwa, samowolne przywłaszczenie stanowiska, zakłócanie wyborów i referendum oraz przygotowanie działań grupowych godzących w porządek publiczny. To tylko część stawianych przez reżim zarzutów przebywającej na Litwie liderce wolnej Białorusi. Białoruskie KGB wpisało ją też na „listę terrorystów”, podobnie jak Andrzeja Poczobuta, dziennikarza i działacza mniejszości polskiej, który w poniedziałek stanął przed sądem w Grodnie.

Proces liderki wolnej Białorusi ruszył we wtorek w Mińsku. Oprócz Cichanouskiej zaocznie przed sądem postawiono wieloletniego dyplomatę Pawła Łatuszkę, który obecnie jest członkiem powołanego przez Cichanouską rządu na uchodźstwie (Zjednoczony Gabinet Przejściowy), szefową sztabu wyborczego Cichanouskiej w 2020 roku Marię Maroz, jednego z liderów ruchu strajkujących robotników Siarheja Dyleuskiego oraz jedną z czołowych działaczek opozycyjnej Rady Koordynacyjnej Wolnę Kawalkową. Oprócz Cichanouskiej wszyscy pozostali „oskarżeni” obecnie znajdują się w Polsce.

Na celowniku służb

– Wiem, że swoimi działaniami próbujecie mnie zastraszyć i dyskredytować. Ale tym samym dajecie bezpośrednie dowody swoich przestępstw przeciwko narodowi Białorusi – zwracała się do białoruskich sędziów i prokuratorów Cichanouska podczas Światowego Forum Ekonomicznego w Davos, na którym reprezentuje Białoruś.

W wyborach prezydenckich 9 sierpnia 2020 roku wystartowała zamiast aresztowanego męża, popularnego opozycyjnego vlogera Siarheja Cichanouskiego (skazanego później na 18 lat łagrów). Nigdy wcześniej nie pokazywała się publicznie, nie uprawiała polityki. Ale zjednoczyła przeciwników reżimu i wiele wskazuje na to, że wygrałaby tamte wybory w uczciwej walce.

Prawdopodobnie dlatego już następnego dnia po zamknięciu lokali, gdy wybuchły największe w historii kraju protesty, Łukaszenko kazał swoim służbom zmusić Cichanouską do wyjazdu na Litwę. A po ponad dwóch latach od tamtych wydarzeń dyktator zaocznie postanowił ścigać swoją rywalkę.

– Uważał, że będzie tylko technicznym kandydatem, dziewczyną na posyłki, z której wszyscy będą się śmiali. Wyprowadziła setki tysięcy rodaków na ulice i przejęła funkcje reprezentowania kraju za granicą. Łukaszenko jej tego nigdy nie wybaczy – mówi „Rzeczpospolitej” Franak Wiaczorka, czołowy doradca Cichanouskiej. – Cichanouska dla niego dzisiaj jest głównym zagrożeniem. Panicznie boi się powrotu ludzi na ulice, Putin jest dla niego ostatnią deską ratunku. Gdyby tylko mógł, zniszczyłby Cichanouską fizycznie. Jestem przekonany, że będąc za granicą, jest na celowniku zarówno białoruskich, jak i rosyjskich służb – dodaje.

Zastraszyć pozostałych

Prawnicy liderki opozycji policzyli, że na podstawie postawionych w mińskim sądzie zarzutów może zostać zaocznie skazana na 20 lat łagrów. – To zemsta nie tylko na Cichanouskiej, ale też wszystkich, którzy wypowiedzieli się przeciwko dyktaturze w 2020 r. Myśli, że w ten sposób zastraszy głównie tych, którzy jeszcze pozostają w kraju – mówi „Rzeczpospolitej” Anna Krasulina, rzeczniczka liderki wolnej Białorusi. Zemsta reżimu, jak twierdzi, może mieć nie tylko propagandowe znaczenie. – Najpierw zapadnie wyrok, który może umożliwić reżimowi konfiskatę majątku i pozbawienie obywatelstwa. Wszystko ku temu zmierza. Będzie milicjantom rozdawał mieszkania odebrane opozycjonistom – dodaje.

Odpowiednie prawo pod koniec grudnia przegłosował sterowany przez reżim parlament. Pozwala konfiskować mienie osobom i firmom, które „dopuszczają się nieprzyjacielskich działań wobec państwa białoruskiego”. Władze już wcześniej nałożyły areszt na mińskie mieszkanie Cichanouskich, aresztowano też nieruchomości należące do Pawła Łatuszki. Jeżeli zapadnie wyrok skazujący i reżimowy sąd stwierdzi, że dopuścili się „działalności ekstremistycznej”, mogą też zostać pozbawieni białoruskiego paszportu. – O rozpoczynającym się procesie w Mińsku dowiedziałam się z mediów, nikt mnie oficjalnie nie zawiadamiał. Na Białorusi prawo nie działa, wyroki zapadają na rozkaz – komentuje dla „Rzeczpospolitej” Wolha Kawalkowa, którą we wrześniu 2020 r. służby prosto z aresztu podwiozły do granicy z Polską.

Setki tysięcy apatrydów

Pozbawienie białoruskiego obywatelstwa grozi nie tylko Cichanouskiej, Łatuszce i innym znanym opozycjonistom. – To może uderzyć w setki tysięcy ludzi, którzy nie tylko zostali zmuszeni do ucieczki i porzuceni przez własne państwo, ale też stracili możliwość dochodzenia swoich praw w instytucjach międzynarodowych. Od 8 lutego nie będą mogli składać skarg do Komitetu Praw Człowieka ONZ, bo Łukaszenko wypowiedział odpowiednią umowę międzynarodową – mówi Wiaczorka. A pozbawieni przez reżim obywatelstwa Białorusini mogą się znaleźć w trudnej sytuacji, przebywając w Warszawie, Wilnie czy innych europejskich stolicach. Wówczas pozostanie im tylko ubieganie się o azyl. – To może być rozwiązaniem dla dziesiątek, setek ludzi, ale nie dla kilkuset tysięcy. Powinniśmy znaleźć bardziej systemowe rozwiązanie ze społecznością międzynarodową, bo czeka nas katastrofa humanitarna – twierdzi.

Opozycja białoruska na czele z Cichanouską od miesięcy mówi o potrzebie utworzenia białoruskiego dokumentu podróży, wydawanego przez „rząd na uchodźstwie”, który mogłyby otrzymywać osoby pozbawione przez reżim obywatelstwa. Droga do tego jest jednak bardzo daleka i skomplikowana. – W dzisiejszych niestandardowych czasach potrzebujemy niestandardowych decyzji – mówi doradca liderki wolnej Białorusi.

Grupa 5.

Przymusowa sterylizacja, tortury, obozy reedukacyjne. Chiny systematycznie niszczą Ujgurów

Anna i Karol Wilczyńscy / Salam Lab | Noizz.pl | 23.03.2021

Dyskryminowani w dostępie do pracy i usług publicznych, zastraszani, przymuszani do sterylizacji, separowani od rodzin, pozbawiani dzieci, wysyłani do obozów reedukacyjnych. Tuż pod nosem społeczności międzynarodowej Ujgurzy - członkowie i członkinie mniejszości religijnej i etnicznej w Chinach - są powoli eksterminowani. UE nałożyła sankcje na chińskich urzędników odpowiedzialnych za prześladowania Ujgurów. Do sankcji przyłączyły się także Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, Nowa Zelandia oraz Wielka Brytania, aby wysłać „wyraźny sygnał o łamaniu praw człowieka i nadużyciach w Sinciangu”.

Szacuje się, że co 10 dorosły Ujgur osadzony jest w obozie reedukacyjnym dla mniejszości religijnych i etnicznych w Chinach.

Chińskie obozy reedukacji to ogromne obiekty przeznaczone dla setek tysięcy ludzi. Dlatego, aby utrzymać osadzonych w ryzach, stosuje się zaawansowany technologicznie system całodobowego monitoringu i nadzoru więźniów. O jednym z nich opowiada Gulbahar Haitiwaji.

Kamery i prorządowi szpiegzy śledzą także to, co obywatele robią na ulicach, a nawet swoich domach

Sytuację Ujgurów określa się jako „ludobójstwo demograficzne” w Chinach, bo kobiety poddane są przymusowej sterylizacji i kontroli urodzeń.

Niektóre z krajów uczestniczących w sankcjach wprost wypowiedziały się, że Chiny dopuszczają się na Ujgurach ludobójstwa oraz zbrodni przeciwko ludzkości.

Błagałam partię komunistyczną o przebaczenie za okrucieństwa, których nie popełniłam - tak o dwóch latach spędzonych w obozie reedukacyjnym dla mniejszości religijnych i etnicznych w Chinach opowiadała Gulbahar Haitiwaji, kobieta pochodząca z Sinciangu, regionu autonomicznego zamieszkanego przez 10 mln członków muzułmańskiej mniejszości religijnej i etnicznej – Ujgurów.

Po 10 latach życia we Francji, na przełomie 2016 i 2017 r. kobieta została podstępem ściągnięta do Chin i zamknięta w areszcie, gdzie przez 5 miesięcy była zastraszana i torturowana. Okazało się, że Chińska Partia Komunistyczna miała oko na nią i jej rodzinę nawet po tym, jak udało im się opuścić kraj. Podczas 10-letniego pobytu za granicą kobiecie i jej rodzinie robiono zdjęcia, na podstawie których zaocznie wydano na nią wyrok umieszczenia w obozie reedukacyjnym.

– W areszcie powiedziano mi, że pójdę do „szkoły”. Nigdy nie słyszałam o tych tajemniczych szkołach ani o oferowanych przez nie kursach. Powiedziano mi, że rząd stworzył je by „poprawiały” Ujgurów – w ten sposób Gulbahar Haitiwaji wspomina to, jak pierwszy raz usłyszała o placówkach reedukacji dla chińskich mniejszości.

Niedługo potem kobieta została przeniesiona do obozu politycznej reedukacji mniejszości w Baijiantan, dzielnicy na obrzeżach miasta Karamay w Regionie Autonomicznym Sinciang. W „szkolnej” celi, w której ją osadzono, nie było żadnych mebli ani zlewu. Pomieszczenie, w którym spędziła dwa lata było wyposażone wyłącznie w dwie prycze i wiadro służące za toaletę. Nie było możliwości wychodzenia na zewnątrz, nie pozwalano na żaden kontakt z rodziną. „Szkolne lekcje”, w których obowiązkowo uczestniczyli więźniowie, składały się z treningów fizycznych oraz zajęć teoretycznych, podczas których regularnie stosowano przemoc. Teoria, którą podczas „zajęć” wpierano więzionym bez procesu członkom mniejszości, opierała się między innymi na propagandowej wersji historii Chin.

– Pewnego dnia podczas lekcji jedna z moich koleżanek z klasy, 60-letnia kobieta, zamknęła oczy, zapewne z wyczerpania lub strachu. Nauczyciel uderzył ją brutalnie. Krzyczał: myślisz, że nie widzę, jak się modlisz? Zostaniesz ukarana! - Gulbahar wspominała przemoc obecną w obozie na każdym kroku. Brutalność strażników i kary poza bezwzględnym posłuszeństwem miały wymusić na osadzonych także porzucenie wszelkiego przywiązania do religii czy tradycji narodów mniejszościowych. - Strażnicy brutalnie wywlekli ją z pokoju. Godzinę później wróciła z czymś, co sama napisała: z samokrytyką - dodała kobieta.

Wielki brat patrzy

Gulbahar pamiętała, że zdarzało się, iż w obozie przez całe dni zmuszano osadzonych do recytowania tak zwanej “przysięgi wierności”.

– Dziękuję naszemu wspaniałemu krajowi. Dziękuję naszemu drogiemu Prezydentowi Xi Jinpingowi. Powtarzaliśmy to jak papugi – opowiadała. – Po jakimś czasie czułam, że zabrano mi wspomnienia i myśli. Nie mogłam już wyraźnie wyobrazić sobie twarzy mojego męża i moich córek – dodała kobieta.

Chińskie obozy reedukacji politycznej dla członków mniejszości to ogromne obiekty przeznaczone dla setek tysięcy ludzi. Dlatego, aby utrzymać osadzonych w ryzach, stosuje się zaawansowany technologicznie system całodobowego monitoringu i nadzoru więźniów. Jak wspominała Gulbahar Haitiwaji, w każdej celi i “szkolnej sali” znajdowały się kamery. Wielki brat nieustannie patrzył.

Zarówno Gulbahar, jak i jej obserwowani i zastraszani towarzysze, nieustannie obawiali się śmierci. Czuli, że mogą zginąć w każdej chwili. Poczucie śmiertelnego zagrożenia nie opuszczało ich, gdy strażnicy golili im głowy na łyso oraz gdy pielęgniarki ich szczepiły. Dopiero z czasem okazało się, że “szczepienie” w rzeczywistości było zastrzykiem sterylizacyjnym. - Właśnie wtedy zrozumiałam metodę stosowaną w obozach i realizowaną tam strategię: nie zabijać z zimną krwią, ale powoli doprowadzić do zniknięcia. Tak wolno, że nikt by tego nie zauważył - mówiła Gulbahar.

– Kawałki mojej duszy pękły i oderwały się od siebie. Nigdy ich nie odzyskam – w ten sposób kobieta podsumowała to, jak udało jej się przetrwać w obozie dwa lata. Gulbahar Haitiwaji była przetrzymywana na terenie obozu w Baijiantan, dzielnicy na obrzeżach miasta Karamay, do 2 sierpnia 2019 r. Następnie po krótkim procesie sędziego uznał ją za niewinną. Swoją historię kobieta opisała w wydanej w 2021 r. książce „Rescapée du Goulag Chinois” („Ocalała z chińskiego gułagu”).

Historia znikania

Ujgurski Region Autonomiczny Xinjiang w Chińskiej Republice Ludowej powstał w 1955 r. zastępując istniejącą do tej pory prowincję Sinciang. Jego mieszkańcy - odrębni religijnie i kulturowo - domagali się całkowitej niepodległości od Chin. Sytuacja w regionie dodatkowo zaostrzyła się po rozpadzie Związku Radzieckiego. Na wzór tworzących się niezależnych od Moskwy republik, również Ujgurzy zaczęli domagać się całkowitej niezależności i własnego państwa. Wtedy rozpoczęła się jawna dyskryminacja ujgurskiej mniejszości, a w odwecie - ataki przeprowadzane na podległe Pekinowi władze Sinciangu.

Począwszy od lat 90. XX w. osoba ujgurskiego pochodzenia nie miała równego dostępu do edukacji czy szans na znalezienie pracy - wszystkie ogłoszenia o pracę wyraźnie zaznaczały: „żadnych Ujgurów”. Jednak najgorsze miało nadejść po 2009 r., kiedy wybuchły zamieszki i rozgorzała fala przemocy między Ujgurami i Chińczykami Han (ludność stanowiąca około 80 proc. populacji Chin), w wyniku której śmierć poniosło 197 osób. Od tego czasu komuni-

ści zaczęli realizować represyjną politykę wobec muzułmańskiej mniejszości, przekonując, że domy Ujgurów są wylęgarnią terroryzmu, radykalnego islamu i separatyzmu.

W 2016 r. do regionu Sinciang skierowano Chena Quanguo - polityka, który słynął z drakońskich środków zarządzania wprowadzonych w okupowanym przez Chiny Tybecie. Po przekazaniu mu w zarząd Sinciangu represje wobec Ujgurów uległy dramatycznej eskalacji. To właśnie wtedy tysiące Ujgurów skierowano do "szkół" zbudowanych niemal z dnia na dzień w środku niczego.

Począwszy od 2016 r. na światło dzienne wychodzą kolejne świadectwa prześladowań mniejszości w Chinach. Pojawia się coraz więcej dowodów na to, co niektórzy eksperci nazywają „ludobójstwem demograficznym” w Chinach. Proces ten obejmuje przymusową kontrolę urodzeń i sterylizację, kary grzywny czy wyroki więzienia dla osób uznanych przez władze za posiadające zbyt wiele dzieci.

Qelbinur Sidik, chińska nauczycielka wyznania muzułmańskiego pracująca w prowincji Sinciang, opisała swoją przymusową sterylizację i proces zastraszania kobiet pochodzących z mniejszości religijnych i etnicznych w kraju. Sidik podała, że ujgurskie kobiety były terroryzowane i przymuszane do poddawania się procedurom medycznym mającym na celu zmniejszenie ich dzietności lub całkowitą sterylizację.

Kobieta twierdzi, że w wieku 50 lat w ramach rządowej kampanii obniżania wskaźnika rozrodczości kobiet z mniejszości została groźbami zmuszona do wykonania zabiegu sterylizacji. Qelbinur Sidik przekazała dziennikowi "The Guardian", że tego typu represje objęły nie tylko kobiety, które mogły zająć w ciążę, ale także te, u których nie było to już możliwe ze względu na wiek. Komunikaty, które chińska nauczycielka otrzymywała od lokalnych władz, mówiły o obowiązku założenia wkładki wewnątrzmacicznej lub sterylizacji kobiet w wieku od 19 do 59 lat.

Kobieta została zmuszona do dokonania zabiegu w wieku 50 lat. Poddawała się zabiegowi, ponieważ jak twierdzi, wiedziała, co dzieje się z osobami z mniejszości muzułmańskich, które stawiały opór rządowi. Otrzymywała także prywatne wiadomości z pogroźkami, nakazujące jak najszybsze poddanie się zaleceniom władz.

Według śledztwa dziennikarzy agencji Associated Press, tylko w regionach Hoten i Kaszgar zamieszkanym w dużej części przez Ujgurów, między 2015 a 2018 r. liczba urodzeń spadła o ponad 60 proc. W całym kraju w tym samym okresie wskaźnik urodzeń spadł tylko o 4,2 proc.

Od 2016 r. społeczność międzynarodowa oskarża Chiny już nie tylko o tworzenie obozów reedukacji dla dorosłych członków mniejszości. Terror jedynej słusznej partii rozlewa się z dorosłych także na dzieci w społeczności ujgurskiej, czyniąc z nich narzędzie kontroli rodziców. Jak wynika z chińskich raportów organizacji rządowych, tysiące ujgurskich dzieci pozostaje bez rodziców, ponieważ ich matki lub ojcowie zostali umieszczeni w obozach więziennych i innych ośrodkach detencyjnych. Podejrzane o bycie ziarnem, w którego w przyszłości wyrosną terroryści zagrażający chińskiej jedności narodowej, ujgurskie dzieci również są kierowane do specjalnych placówek reedukacji. Tam ich kulturowe i religijne poczucie przynależności jest niszczone i zastępowane poddańczym podporządkowaniem się woli partii.

Terrorowi poddawane są także rodziny ujgurskie, których członkowie uniknęli osadzenia w obozach. Na nich jednak także ciąży czujny wzrok wielkiego brata. Dzieci uczące się w państwowych szkołach mogą spodziewać się przesłuchań ze strony wizytujących urzędników zainteresowanych tym, jak przebiega domowe wychowanie w rodzinach muzułmańskich. Przesłuchujący chcą wiedzieć, czy rodzice dziecka modlą się w domu, czy pozdrawiają sąsiadów islamskimi pozdrowieniami i czy uczą dzieci o proroku Mahomecie. Przekazane przez dzieci

informacje mogą spowodować, że rodzice trafią do obozu, a pozostawionym samotnie potomstwem zajmie się partia.

Handel i deportacje

Jak pokazuje przykład Chin, przerażająca historia obozów reedukacji nie zakończyła się wraz z II wojną światową. Dzięki osobom takim jak Qelbinur Sidik czy Gulbahar Haitiwaji, które mimo obaw wyciągają na światło dzienne skrywane informacje o prześladowaniach mniejszości, przed opinią publiczną powoli odsłania się obraz prześladowań przypominających te sprzed 75 lat.

Jednak nawet ich przerażające historie nie są wystarczającą motywacją dla przywódców wielu państw do podjęcia działań dla ochrony chińskich mniejszości. Powód? Umowy handlowe.

Dyplomatyczna presja wywierana na Chiny ze strony ONZ czy innych organizacji mających na celu obronę praw człowieka nie przynosi pożądanych skutków. Zobowiązani umowami handlowymi i inwestycyjnymi podpisywanymi z Chinami, przywódcy państw azjatyckich i europejskich zamiast wspierać prześladowanych członków mniejszości deportują Ujgurów do Regionu Autonomicznego Sinciang, gdzie natychmiast trafiają do aresztów i obozów.

Deportacje Ujgurów do Sinciang, przeprowadziły już Turcja, Arabia Saudyjska, Emiraty Arabskie, Egipt czy Ukraina.

Swój sprzeciw wobec chińskiej polityki prześladowania mniejszości w ostatnich dniach urzędowania wyraziła administracja Donalda Trumpa. Niespełna 24 godziny przed opuszczeniem stanowiska były amerykański Sekretarz Stanu Mike Pompeo oświadczył, że Chiny dokonują ciągle trwającego ludobójstwa na muzułmanach ujgurskich w prowincji Sinciang. Deklaracja ta jednak pojawiła się dopiero ostatniego dnia pracy byłego Sekretarza Stanu, ponieważ mogła wpłynąć na kształt kontraktów handlowych zawieranych między krajami. Osoby nominowane do pełnienia publicznych funkcji w administracji prezydenta Joe Bidena podobne oświadczenie wygłosiły jeszcze w sierpniu 2020 roku.

JENS HÄUSER

IDEOLOGIA PRZECIWKO JEDNOSTCE

Wiek uczestników:

15-19 lat.

Czas trwania:

6 x 45 minut.

Materiały:

teksty źródłowe, grafiki i fotografie, karty pracy (załączniki 1-9).

88

Uczennica/uczeń po lekcji:

- zna i potrafi wymienić podstawowe wartości demokratyczne;
- zna i potrafi wymienić sposoby upamiętniania ofiar;
- potrafi rozpoznać przypadki łamania praw człowieka w epoce narodowego socjalizmu oraz współcześnie;
- ma świadomość jak ważne jest stawanie w obronie praw człowieka i jest w stanie samodzielnie, na miarę swoich możliwości, podjąć takie działania

Poniższe materiały edukacyjne koncentrują się na wpływie ideologii nazistowskiej na życie jednostek.

Lekcja rozpoczyna się od omówienia cytatu o paleniu książek, następnie uczniowie i uczennice zastanawiają się nad znaczeniem tego wydarzenia w kontekście prześladowań pod rządami nazistów. Uczestnicy i uczestniczki zajęć studiują źródła historyczne, a następnie analizują materiały współczesne, aby sprawdzić w jakim stopniu prześladowania i przestępstwa motywowane nienawiścią występują w dzisiejszym świecie.

Treść i zakres materiałów

Okrucieństwa popełniane przez Niemców pod rządami narodowych socjalistów były przemyślane i zaplanowane. Antysemityzm, rasizm, ableizm, romofobia i prześladowanie politycznych przeciwników były centralnymi elementami ideologii nazistowskiej. Nie wymyślili oni jednak tych pojęć, lecz wykorzystali istniejące wcześniej uprzedzenia, nienawiść i teorie spiskowe. Zostały one ujęte w ramy prawne, w których wykorzystano istniejące instytucje państwowe i organizacje powołane przez partię nazistowską. Okrucieństwa nie mogłyby zostać dokonane bez tego systemu administracji i dużej liczby osób uczestniczących w nich dobrowolnie lub wykonujących polecenia. Zrozumienie, w jaki sposób stworzono tę sytuację, formując te plany w dokumenty prawne, może być cenną wiedzą dla zrozumienia, czym współczesne, pluralistyczne demokracje różnią się od totalitarnych systemów faszystowskich. Dlatego też analiza dokumentów wydanych przez organy rządowe, wykorzystywanych do zapewnienia tych ram, stanowi centralny akcent tych zajęć.

Ponieważ tematem tego warsztatu są „nieopowiedziane historie” („Untold Stories”), uczestnicy/czki przyjrzą się bliżej historiom osób, które bezpośrednio doświadczyły wpływu nazistowskich zarządzeń wydanych w formie oficjalnych dokumentów. Dzięki temu przesunięciu punktu ciężkości ze sprawców i systemu na rzeczywistych obywateli, uczniowie i uczennice mogą zobaczyć jaką rzeczywistość została wykreowana poprzez dokumenty, z którymi pracują na zajęciach. Efekty pracy warsztatowej mogą być również wykorzystane do dyskusji nad znaczeniem i przydatnością niezbywalnych praw człowieka współcześnie.

Materiał przeznaczony jest dla uczniów i uczennic w wieku 15-19 lat. Źródła historyczne są w większości oparte na tłumaczeniach używanych

podczas procesów norymberskich. Teksty zostały skrócone i zredagowane tak, aby nadawały się do wykorzystania w klasie, a niektóre akapity zostały usunięte, aby tekst był bardziej zrozumiały dla młodzieży. Nie przedstawiono tu wszystkich aspektów prześladowania, które można znaleźć w aplikacji 10 KROKÓW (i na stronie www.10krokow.org). Zrozumienie, że jednostki i społeczności walczyły o prawa człowieka i obywatela, jest ważnym faktem. Państwo, które położyło kres monarchii i przyczyniło się do zakończenia pierwszej wojny światowej, było o wiele bardziej demokratyczne, postępowe i różnicowane, niż mogłoby się wydawać biorąc pod uwagę wiedzę jaką mamy o wydarzeniach z okresu 1933-1945 r.

Plan

Wstęp

„To było tylko preludium; tam, gdzie palą książki, ostatecznie spalą także ludzi”.

Wykorzystaj cytaty o paleniu książek autorstwa Heinricha Heinego, aby rozpocząć rozmowę o niszczeniu idei i prześladowaniu ludzi. Dyskusja w klasie może wywołać wiele skojarzeń. Możliwe jest również, że uczniowie i uczennice szybko poruszą temat narodowego socjalizmu. Może się jednak zdarzyć, że położą nacisk na książki jako symbol idei lub nauki. W tej dyskusji można też poruszyć aktualne tematy, takie jak wolność słowa w internecie czy w krajach pod rządami autorytarnymi. Jeśli dyskusja zbyt szybko się zakończy, prowadzący/a może dodać informacje o autorze i cytacie. Heinrich Heine jest jednym z najbardziej znanych niemieckich poetów. Urodził się w rodzinie żydowskiej w 1796 roku. Cytat pochodzi z 1832 roku. W rzeczywistości został zaczerpnięty z tragedii o walce z inkwizycją w Hiszpanii na początku XVI w. i wypowiedziany przez muzułmańskiego bohatera sztuki błagającego o tolerancję.

Dyskusja będzie prawdopodobnie zmierzała w kierunku prześladowania jednostek. Jeśli uczniowie/uczennice nie odwołają się do historii z nazistowskich Niemiec, można sięgnąć po materiał wizualny - zdjęcie palenia książek przez nazistów. To przejście prowadzi do etapu poszukiwania informacji na stronie internetowej www.10krokow.org.

Poszukiwanie

W kolejnym etapie, uczniowie/uczennice podzieleni/one na grupy analizują treści zebrane na stronie internetowej www.10krokow.org. Jest ona dostępna w języku polskim, angielskim i niemieckim. Prowadzący/a daje uczniom/uczennicom czas na zapoznanie się z biografiami osób prześladowanych przez nazistów i połączenie ich z teorią Gegory'ego Stanton o 10 etapach prowadzących do ludobójstwa.

Na zakończenie uczestnicy/czki przedstawiają wyniki swojej pracy kładąc szczególny nacisk na swoje refleksje i podkreślenie związku opracowywanych materiałów z teorią Stanton. Sposób prezentacji powinien zostać wybrany przez osobę prowadzącą w zależności od ograniczeń czasowych.

Studiowanie

Wśród materiałów znajdują się karty pracy dotyczące ustaw norymberskich, prześladowania homoseksualistów i działań podejmowanych wobec osób z niepełnosprawnościami. Tematy mogą być opracowywane przez uczniów/uczennice samodzielnie lub w grupach. Osoba prowadząca powinna dostosować materiały do możliwości uczniów/uczennic - niektóre z nich są trudniejsze w odbiorze i opracowanie ich może wymagać większej wiedzy i nakładu pracy.

Wszystkie karty pracy zawierają zdjęcia związane z tematem i propozycje zadań, które można wykorzystać, aby zgłębić omawiany temat

Łączenie przeszłości z terażniejszością

Karta pracy przedstawia trzy nagłówki ze stron internetowych. Przywołane artykuły opisują współczesne przejawy dyskryminacji i łamania praw człowieka. Uczniowie/uczennice mają za zadanie znaleźć więcej informacji i współczesnych przykładów dotyczących tych problemów. Osoby prowadzące powinny moderować dyskusję i odpowiednio reagować, jeśli uczniowie/uczennice będą porównywać obecne problemy na świecie z sytuacją w nazistowskich Niemczech. Ważne jest niuansowanie historii, pokazywanie jej w kontekście i zwracanie uwagi na mechanizmy działające zarówno wtedy jak i obecnie, unikając uproszczeń i porównań 1:1.

Działanie

Pogłębienie historii dyskryminacji i prześladowań oraz dostrzeżenie, że problemy nadal istnieją, to dobry sposób na podkreślenie znaczenia wiedzy historycznej dla zrozumienia terażniejszości i kształtowania przyszłości. Dyskusja na ten temat i jej związek z terażniejszością powinny być także łącznikiem między edukacją historyczną i polityczną. Od prowadzących zależy, czy zakończą projekt dyskusją, czy też pozwolą, by dyskusja przerodziła się w działanie. Działanie powinno wyjść od samych uczniów/uczennic, a zadanie końcowe tej jednostki powinno sprawić, że młodzi ludzie połączą przeszłość z terażniejszością i wpadną na pomysł, jak dziś aktywnie upamiętnić omawianą część historii. Koncepcja tablic w przestrzeni publicznej jest jednym z dobrze znanych sposobów, ale uczniowie mogą przedstawić własne pomysły.



KARTA PRACY NR 1

Introduction with a quote

„To było tylko preludium*; tam, gdzie palą książki, ostatecznie spalą także ludzi” (Heinrich Heine, Almansor)

* Preludium to wstęp prowadzący do czegoś większego.

Materiał wizualny

10 maja 1933 r. Członek SA palący książki, które jakoby miały być „nie-niemieckie” na znajdującym się w centrum Berlina Opernplatz.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1933-may-10-berlin-book-burning.jpg>, public domain.

91

KARTA PRACY NR 2

Poszukiwanie

Odwiedź stronę internetową <https://10krokow.org/>.

Znajdź biografię osoby, która była prześladowana przez nazistów i przedstaw jej historię oraz powód prześladowania w klasie.

Wyjaśnij, który z 10 kroków prowadzących do ludobójstwa według teorii Gregory'ego Stanton jest związany z tą osobą i dlaczego.

Studiowanie

Przeczytaj źródło historyczne (tekst Ustaw norymberskich) i opisz jego treść własnymi słowami. Połącz źródło historyczne z 10 etapami ludobójstwa, których opis możesz znaleźć na stronie <https://10krokow.org>.

Zaprezentuj wyniki swojej pracy pozostałym osobom uczestniczącym w zajęciach.



KARTA PRACY NR 3

Ustawy Norymberskie – Obywatelstwo

Obie ustawy norymberskie zostały uchwalone przez Reichstag tego samego dnia w bawarskim mieście Norymberga, gdzie partia nazistowska miała swój kongres. Połączenie tych dwóch ustaw zostało wykorzystane do wprowadzenia podziałów i odebrania niektórym ludziom praw. Chociaż w pierwszej wersji ustawy o obywatelstwie nie wspomniano o Żydach, nazistowski rząd w kolejnych dekretach szybko określił, do kogo kierował te przepisy.

Ustawa o obywatelstwie Rzeszy z 15 września 1935 r.

Reichstag jednogłośnie przyjął następującą ustawę, która została tu ogłoszona.

§ 1

(1) Podmiotem państwa jest osoba, która znajduje się pod ochroną Rzeszy Niemieckiej i która w związku z tym ma szczególne zobowiązania wobec Rzeszy.

(2) Status bycia poddanym nabywa się zgodnie z zasadami prawa obywatelskiego Rzeszy i państwa.

§ 2

(1) Obywatelem Rzeszy jest tylko ten poddany, który jest krwi niemieckiej lub pokrewnej i który przez swoje postępowanie wykazuje, że zarówno chce, jak i może wiernie służyć narodowi niemieckiemu i Rzeszy.

(2) Prawo do obywatelstwa nabywa się przez nadanie dokumentów obywatelstwa Rzeszy.

(3) Tylko obywatel Rzeszy korzysta z pełni praw politycznych zgodnie z zasadami prawa.

Führer i Kanclerz Rzeszy, Adolf Hitler, Minister Spraw Wewnętrznych Rzeszy, Frick

Pierwsze rozporządzenie do ustawy o obywatelstwie Rzeszy z 14 listopada 1935 r.

§ 2

[...] (2) (2) Osobą o mieszanej krwi żydowskiej jest ten, kto pochodzi od jednego lub dwóch dziadków, którzy byli w pełni Żydami według rasy, o ile nie liczy się jako Żyd według § 5 ust. 2. Jeden dziadek jest uznawany za pełnokrwistego, jeśli należał do żydowskiej gminy wyznaniowej.

§ 3

Tylko obywatel Rzeszy, jako posiadający pełnię praw politycznych, korzysta z prawa do głosowania w sprawach politycznych lub może sprawować urzędy publiczne. Minister Spraw Wewnętrznych Rzeszy lub upoważniony przez niego urząd może czynić wyjątki [...].

§ 4

(1) Żyd nie może być obywatelem Rzeszy. Nie ma prawa głosu w sprawach politycznych, nie może sprawować urzędu publicznego.

(2) Żydowscy urzędnicy państwowi przechodzą na emeryturę z dniem 31. grudnia 1935 roku. Jeśli ci urzędnicy służyli na froncie w wojnie światowej, czy to dla Niemiec, czy dla jej sojuszników, otrzymają w całości, aż do osiągnięcia granicy wieku, pełną emeryturę, do której byli uprawnieni według ostatniego otrzymanego wynagrodzenia; [...]

(4) Stan zatrudnienia nauczycieli w żydowskich szkołach publicznych pozostaje bez zmian do czasu wydania nowych przepisów dla żydowskich systemów szkolnych..

§ 5

(1) Żydem jest każdy, kto wywodzi się od co najmniej trzech dziadków, którzy byli w pełni Żydami według rasy. § 2 [...] będzie miał zastosowanie.

(2) Żydem jest również każdy, kto wywodzi się od dwóch dziadków w pełni żydowskich, jeżeli:

(a) osoba ta należała do żydowskiej gminy wyznaniowej w chwili ogłoszenia niniejszego prawa lub przystąpiła do niej później;

(b) osoba ta pozostawała w związku małżeńskim z osobą wyznania mojżeszowego w chwili ogłoszenia ustawy lub w związku małżeńskim z osobą wyznania mojżeszowego w chwili ogłoszenia ustawy.

(c) osoba jest potomkiem małżeństwa z Żydem w rozumieniu § 1, które zostało zawarte po wejściu w życie ustawy o ochronie niemieckiej krwi i niemieckiego honoru [...];

(d) osoba jest potomkiem pozamałżeńskiego związku z Żydem [...].

Tłumaczenie z języka angielskiego:

United States Chief Counsel for the Prosecution of Axis Criminality, Nazi Conspiracy and Aggression, Volume IV.

Washington, DC, 1946. 1416-PS, 1417-PS, pp. 7-10. (red.)

Zadania

1. Z astanów się jaka jest różnica między byciem poddanym a obywatelem Rzeszy.

2. 2. Przeanalizuj uprawnienia nadane władzom przez §2 ustawy o obywatelstwie.

3. Odniesz ideę podziału społeczeństwa prezentowaną w tekście źródłowym do teorii 10 kroków.

4. Przeanalizuj zdjęcie z wystawy „Wieczny Żyd” z 1937 roku i odnieś je do ustaw norymberskich i 10 etapów.



Settel Steinbach, romska dziewczynka z Holandii, została przewieziona do obozu zagłady w Auschwitz-Birkenau w 1944 roku. Wizerunek ten stał się symbolem dzieci w Holokauście. Fotografia w domenie publicznej.

93



Fotografia z wystawy „Wieczny Żyd”. Fotografie i rzeźby miały za zadanie „edukować” osoby zwiedzające na temat segregacji rasowej opartej na pseudonauce. W napisie czytamy „Żydzi mają typowe cechy fizyczne”.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_119-04-29-38,_Ausstellung_%22Der_ewige_Jude%22.jpg, Bundesarchiv, Bild 119-04-29-38 / CC-BY-SA 3.0, CC BY-SA 3.0 DE

Ustawy norymberskie II - niemiecka krew

Jedna z ustaw norymberskich regulowała stosunki między obywatelem a państwem, druga zaś regulowała małżeństwa i stosunki pozamałżeńskie wśród ludności. Oznaczało to głęboką ingerencję w prywatność ludzi żyjących w Rzeszy i bezpośrednio wpływała na relacje między Żydami a osobami uznanymi za Niemców. Dekret ustawy o obywatelstwie określał, kto był postrzegany przez władze niemieckie jako Żyd. Obie ustawy zostały później uzupełnione dekretem o sposobie ich wykonywania.

Ustawa o ochronie niemieckiej krwi i niemieckiego honoru

Kierując się zrozumieniem, że czystość niemieckiej krwi jest podstawowym warunkiem ciągłego istnienia narodu niemieckiego i zainspirowany mocnym postanowieniem zapewnienia istnienia narodu niemieckiego po wsze czasy, Reichstag jednogłośnie przyjął następującą ustawę, która zostaje tu ogłoszona:

§ 1

Małżeństwa między Żydami a obywatelami krwi niemieckiej lub pokrewnej są zabronione. Małżeństwa mimo to zawarte są nieważne, nawet jeśli zostały zawarte w obcym kraju w celu obejścia tego prawa. [...]

§ 2

Zakazane są stosunki pozamałżeńskie między Żydami a obywatelami krwi niemieckiej lub pokrewnej.

§ 3

Żydzi nie mogą zatrudniać w swoim gospodarstwie domowym obywateli krwi niemieckiej lub pokrewnej, które nie ukończyły 45 roku życia.

§ 4

(1) Żydom zabrania się noszenia flagi Rzeszy lub flagi narodowej oraz eksponowania barw Rzeszy.

(2) Wolno im jednak nosić barwy żydowskie. Korzystanie z tego prawa jest chronione przez państwo niemieckie.

§ 5

(1) Kto narusza zakaz z § 1, podlega karze pozbawienia wolności w zakładzie poprawczym z ciężką pracą.

(2) Mężczyzna, który narusza zakaz wynikający z § 2, będzie karany więzieniem lub zakładem poprawczym z ciężką pracą.

(3) Kto narusza przepisy z § 3 lub 4, będzie karany więzieniem w zakładzie poprawczym do jednego roku i grzywną [...]

Zadania

1. Odniesz treść tej ustawy do towarzyszącej jej ustawy o obywatelstwie.
2. Wyjaśnij, jak ta ustawa wpłynęła na życie prywatne Żydów/ek i nie-Żydów/ek
3. Zastanów się nad możliwą przyczyną powstania §4.
4. Ustawy norymberskie zostały wykorzystane do zdefiniowania nazistowskiej koncepcji „wspólnoty ludowej” (Volksgemeinschaft). Wyjaśnij znaczenie tego słowa w ideologii nazistów i dlaczego termin ten jest dziś odrzucany przez społeczeństwo niemieckie.

Wykres do opisu ustaw norymberskich z 15 września 1935 r. i odpowiedniego rozporządzenia z 14 listopada 1935. Ustawy norymberskie ustanowiły podstawę prawną dla identyfikacji rasowej..



Źródło: http://lekcja.auschwitz.org/9_m_pamieci/sco_5.html

KARTA PRACY NR 4

KALISZ +3 OPRAC. VIOLETTA BARAN 19-11-2021 17:39 pap

Skandal w Kaliszu. Dlaczego nie przerwano marszu? Jest zawiadomienie do prokuratury

Związek Gmin Wyznaniowych Żydowskich w RP oraz Stowarzyszenie "Nigdy więcej" złożyły zawiadomienie do prokuratury o możliwości popełnienia przestępstwa przez prezydenta Kalisza i komendanta policji w tym mieście. Chodzi o Marsz Niepodległości, podczas którego doszło tam do antysemitycznych incydentów.

Źródło:

Skandal w Kaliszu. Dlaczego nie przerwano marszu? Jest zawiadomienie do prokuratury - WP Wiadomości

Strefy "wolne od ideologii LGBT": ponad 50 samorządów przyjęło podobne uchwały

Konkretnie24 | Polska 30 września 2020, 18:03

"Fake news", "deep fake", "oszustwo" - tak premier Mateusz Morawiecki nazwał używanie w stosunku do polskich gmin określenia "strefy wolne od LGBT". Lecz faktem jest, że blisko jedną trzecią powierzchni kraju obejmują samorządy, które przyjęły uchwały przeciwko "ideologii LGBT" lub takie, które według społeczności LGBTQ dążą do jej wykluczenia.

POWIĄZANE TEMATY



Źródło:

Strefy „wolne od ideologii LGBT”: ponad 50 samorządów przyjęło podobne uchwały - Konkretnie24 (tvn24.pl)

Amnesty: Polska wśród państw ograniczających prawa człowieka

TEMAT DNIA Krzysztof Sobczak WYMIAR SPRAWIEDLIWOŚCI ADMINISTRACJA PUBLICZNA AKTUALNOŚCI
Data dodania: 01.04.2022



Zamiast zająć się głęboko zakorzenionymi nierównościami społeczno-ekonomicznymi w celu zapewnienia sprawiedliwego i szybkiego wyjścia z pandemii Covid-19, państwa w całej Europie nieustannie atakowały prawa człowieka. W celu uciszenia głosów krytyki brały na celownik pokojowych demonstrantów, dziennikarzy, obrońców praw człowieka, sądownictwo i organizacje społeczeństwa obywatelskiego - stwierdziła Amnesty International. I wśród tych państw wymienia Polskę.

Źródło:

Prawa człowieka w Polsce - krytyczny raport Amnesty (prawo.pl)

Łączenie przeszłości z teraźniejszością

Zadania:

1. Przyjrzyj się nagłówkom ze stron internetowych.
2. Spróbuj znaleźć więcej przykładów takich zagadnień w mediach lub w otaczającym Cię świecie.
3. Skup się na jednym przykładzie i przygotuj krótką prezentację na ten temat.
4. Przedyskutuj z pozostałymi osobami jak można aktywnie działać przeciwko łamaniu praw obywatelskich i praw człowieka w teraźniejszości i w przyszłości.

Prześladowanie homoseksualistów w hitlerowskich Niemczech

Tajny dekret Heinricha Himmlera, dowódcy SS i szefa policji niemieckiej z 10 października 1936 r.

Przywódca Rzeszy SS i szef niemieckiej policji,
Berlin, 10 października 1936 r.

S V 1 24/36 g

Tajne!!!

Brak możliwości publikacji w RMBliV*.

Re.: Zwalczanie homoseksualizmu i aborcji.

Poważne zagrożenie dla polityki ludnościowej i zdrowia narodu z powodu jeszcze stosunkowo dużej liczby aborcji, które są poważnym naruszeniem ideologicznych podstaw narodowego socjalizmu, oraz homoseksualnej działalności znacznej części ludności, stwarza jedno z głównych zagrożeń dla młodzieży i wymaga zwiększenia środków zwalczania tych chorób nękających naród [Volksseuchen].

Rozpatrywanie tych przestępstw leży zasadniczo w rękach policji kryminalnej odpowiedzialnej za dany obszar.

W celu zapewnienia centralnej rejestracji i skutecznego ścigania tych przestępstw utworzę przy Pruskiej Policji Kryminalnej Centralny Urząd Rzeszy do Zwalczania Homoseksualizmu i Aborcji.

Przesłać do:

Tajna Policja Państwowa [Gestapo], Berlin

Pruskiej Policji Kryminalnej, Berlin

wszystkich urzędów Policji Państwowej w Rzeszy

wszystkich urzędów policji kryminalnej w Rzeszy

Nalot na Instytut Badań Seksualnych

Niemiecki lekarz Magnus Hirschfeld był aktywistą i badaczem medycznym, który kierował Instytutem Badań Seksualnych w Berlinie. Fundacja ta istniała w latach 1919-1933, kiedy to została napadnięta przez nazistowskich studentów i SA. Miejsce to było atakowane już wcześniej z powodu opowiadania się za prawami LGBTQ i pomocą medyczną dla osób transpłciowych. Hirschfeld, niemiecki Żyd i gej, prowadził kampanię na rzecz dekryminalizacji aborcji i zniesienia §175 niemieckiego kodeksu karnego, który uznawał za przestępstwo stosunki homoseksualne.

* *Reichsministerialblatt der inneren Verwaltung* był oficjalnym wydawnictwem, które służyło do ogłaszania zasad i przepisów dotyczących administracji i spraw wewnętrznych w Rzeszy Niemieckiej



<https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa26351>, domena publ.

Umundurowany członek nazistowskiej SA i student Akademii Ćwiczeń Fizycznych przeglądają materiały zrabowane z biblioteki dr Magnusa Hirschfelda, dyrektora Instytutu Badań Seksualnych w Berlinie 6 maja 1933 roku. Niektóre materiały zostały natychmiast spalone na ulicy przed Instytutem, inne załadowano na ciężarówki i wywieziono do sortowania. Część została spalona podczas uroczystego palenia książek na Operaplatz w Berlinie 10 maja, a wybrane wartościowe książki, druki i czasopisma zostały sprzedane za granicę. Niektóre zakupił sam Hirschfeld, ponieważ zamierzał założyć nowy Instytut na emigracji w Paryżu. Bib-

lioteka publiczna Instytutu liczyła około 10.000 w większości rzadkich niemieckich i zagranicznych książek na temat seksualności i płci (Manfred Baumgardt).

Zadania:

1. Przeanalizuj dekret Himmlera i język, którego użył do opisanie sytuacji.
2. Himmler twierdził, że aborcja i homoseksualizm były powszechne w społeczeństwie, mimo że były sprzeczne z ideologią nazistowską. Wyjaśnij, dlaczego postrzegał je jako "choroby".
3. Dowiedz się więcej o sytuacji osób LGBTQI i Instytutu Badań Seksualnych w Niemczech przed 1933 rokiem.

4. §175 niemieckiego kodeksu karnego został zniesiony dopiero w 1994 roku. Dowiedz się więcej o sytuacji w Niemczech po II wojnie światowej i jak sytuacja zmieniała się na przestrzeni najnowszej historii.

5. §218 istniał jeszcze w 2022 roku. Dowiedz się więcej o jego kontrowersyjnej historii.

W czasach nazizmu liczba wyroków skazujących za §175 gwałtownie wzrosła. Przyjrzyj się tym liczbom i dowiedz się dlaczego.

Więcej: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/paragraph-175-and-the-nazi-campaign-against-homosexuality>

Year	Adults	Minors
1933	853	104
1934	948	121
1935	2106	257
1936	5320	481
1937	8271	973
1938	8562	974
1939	8274	689
1940	3773	427
1941	3739	687
1942	3963	nv
1943*	2218	nv

Osoby skazane na mocy paragrafu §175, §175a, §175b (rok | dorośli | nieletni).

Źródło: Hans-Georg Stümke, Rudi Finkler: Rosa Winkel, Rosa Listen, Rowohlt TB-V., Juli 1985, ISBN 3-499-14827-7, S. 262.

KARTA PRACY NR 5

Działanie

Napis na tablicy pamiątkowej: „Tam, gdzie spalili książki, ostatecznie spalą także ludzi. Na pamiątkę spalenia książek przez narodowych socjalistów 14 maja 1933 roku.”

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:He-rinneringssteen_Marktplatz_Neustadt_an_der_Weinstrasse.jpg, JopkeB, CC BY-SA 4.0



Napis: Tu mieszkała Lotte Herrnbrodt. Urodzona w 1920 roku, hospitalizowana w 1938 roku w sanatorium w Giessen, w 1939 roku przeniesiona do sanatorium w Goddelau, zamordowana w 1941 roku.

Liselotte Herrnbrodt (ur. 31 stycznia 1920 r. w Friedensstraße 14 w Gießen) została w lipcu 1938 r. przeniesiona do „zakładu dla umysłowo chorych” przy Licher Straße 106. 29 września 1938 r. została przeniesiona do Goddelau (dziś Riedstadt), a 20 lutego 1941 r. przyjęta do kliniki psychiatrycznej w Weilmünster, gdzie prawdopodobnie była jedną z ofiar akcji T4 i została zamordowana w tym samym roku. Ponieważ nie ma aktu zgonu, dokładna data śmierci nie jest znana. Nie wiadomo też, czy została zabita w Weilmünster, czy w pobliskim ośrodku uśmiercania Hadamar.

Stolperstein („potykacz”) to kostka z mosiężną płytą, na której wypisane jest nazwisko ofiary nazistowskich prześladowań. Znajdują się na niej również daty życia i informacje o tym, co się z nimi stało. Kostki te montowane są w chodniku obok ostatniego znanego miejsca pobytu. Projekt został zapoczątkowany przez niemieckiego artystę Guntera Demniga w 1992 roku.

Zadanie:

Opracuj własną koncepcję upamiętnienia osób lub wydarzeń z okresu II wojny w Twoim otoczeniu w oparciu o wiedzę i umiejętności zdobyte podczas pracy z tymi materiałami edukacyjnymi. Możesz np. zaplanować wydarzenie, aktywność online, wystawę, wpis na blogu itp. Spróbuj odnieść się także do współczesności i własnych doświadczeń.

Autorki i Autorzy

Patricia Arancibia

Urodzona w Chile, obecnie mieszka w Niemczech. Patricia jest nauczycielką języka angielskiego i literatury angielskiej na Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Oprócz nauczania języka angielskiego, pracowała jako nauczycielka teatru i języka hiszpańskiego dla migrantów w swojej ojczyźnie. W Niemczech brała udział w różnych projektach edukacyjnych we współpracy z Volkshochschule Ludwigsburg i lokalnymi szkołami, a także z Centrum Międzynarodowej Migracji i Rozwoju (GIZ/CIM) opracowując projekt edukacyjny w Guaviare w Kolumbii. Niedawno ukończyła Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg i uzyskała tytuł magistry w zakresie Studiów Międzyamerykańskich ze szczególnym uwzględnieniem performatywności, kolażu wizualnego i edukacji.

Małgorzata Czaicka-Moryń

100

Lektorka i nauczycielka języka niemieckiego i angielskiego, niezależna badaczka procesów związanych z włączaniem uczniów migrantów do polskiego systemu edukacji. Przez ostatnie kilka lat pracuje głównie z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. Ambasadorka Dialogu we Wrocławiu, ekspertka Centrum Edukacji Obywatelskiej w zakresie przygotowywania materiałów edukacyjnych dotyczących migracji dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Edukatorka antydyskryminacyjna oraz trenerka specjalizująca się w rozwoju kompetencji międzykulturowych oraz pracy z uczniem z doświadczeniem migracji. Prezeska Fundacji Freya, która od wielu lat inicjuje i prowadzi działania antydyskryminacyjne oraz projekty mające na celu szerzenie wiedzy o różnorodności kulturowej na świecie. Fundacja Freya jest jedną z najbardziej aktywnych organizacji działających we wrocławskich szkołach na rzecz porozumienia oraz wzajemnego szacunku pomiędzy uczniami i uczennicami ze społeczeństwa przyjmującego oraz przybywającego.

Natalia Giemza

Polonistka i feministka. Nauczycielka w krakowskim liceum, zaangażowana w działalność antydyskryminacyjną. Pracuje, aby otwierać młodym ludziom świat. Inspirację daje jej emancypacyjna i pacyfistyczna twórczość kobiet, ciastka i miłość do kota.

Jens Häuser

Jest nauczycielem historii w Niemczech. W swojej pracy skupia się na temacie mediów, radykalizacji i wykorzystywania wiedzy i źródeł historycznych do analizy wydarzeń społeczno-politycznych współcześnie.

Katarzyna Jankowska

Licencjonowana przewodniczka po Warszawie z ponad dziesięcioletnim doświadczeniem, przewodniczka Muzeum Polin, koordynatorka projektów edukacyjnych, starsza specjalistka ds. edukacji, trenerka Echocast. Od 2014 pracuje na etacie w Muzeum Polin, gdzie jest odpowiedzialna za ofertę przewodnicko-edukacyjną. Współtwórczyni scenariuszy spacerów tematycznych oraz warsztatów on-line. Koordynatorka projektu dla nastolatków Rówieśnicy – Przewodnicy (projekt zajął 2 miejsce w Warszawskiej Nagrodzie Edukacji Kulturalnej 2022).

Monika Kujałowicz

Wieloletni nauczyciel języka angielskiego. Uczy z pasją, dba o stworzenie wspierającej i stymulującej atmosfery w klasie, dając uczniom możliwość budowania poczucia własnej wartości oraz stawania się świadomymi i niezależnymi w zdobywaniu wiedzy. Stale rozwija i podnosi swoje kompetencje zawodowe, by być takim nauczycielem, jakiego chciałaby dla swoich własnych dzieci.

dr Aleksandra Kurowska-Susdorf

Jest adiunktem w Instytucie Studiów Edukacyjnych na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni oraz nauczycielem języka angielskiego w Społecznej Szkole Podstawowej nr 1 w Wejherowie. Pracuje również jako tłumacz i jako przewodnik po Kaszubach, Gdańsku, Wejherowie oraz dawnym obozie KL Stutthof w Sztutowie. Jest autorką książki „Oswoić śmierć. Edukacyjny potencjał kaszubskich rytuałów pogrzebowych”, bajki obrazkowej dla dzieci „Žěcé jak nudle” oraz wielu artykułów naukowych i popularnonaukowych. Prowadzi warsztaty i wykłady z tanatologii, historii mówionej i szeroko pojętej edukacji o prawach człowieka.

dr Barbara Munk

Historyczka literatury, genealozka, edukatorka. Autorka i realizatorka projektów edukacyjnych dla młodzieży związanych z promowaniem działań i postaw otwartych na kultury i religie, budowaniem szacunku dla różnych wyznań oraz dla tożsamości kulturowej. Posiada doświadczenie w tworzeniu scenariuszy filmowych i scenariuszy do wielkoformatowych projekcji video mappingu 3D. Pochodzi z rodziny wielokulturowej i wielowyznaniowej.

Jakub Niewiński

Edukator z zakresu międzykulturowości, praw człowieka oraz Holocaustu. Jest nauczycielem etyki oraz doktorantem w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie Zielonogórskim. Przez sześć lat prowadził autorską klasę interdyscyplinarną „Hipolit”. Pod jego opieką młodzież realizuje inicjatywy obywatelskie na rzecz lokalnej społeczności, równouprawnienia kobiet i mężczyzn, promując postawę szacunku i poszanowania godności każdej osoby niezależnie od wyznania, pochodzenia, wieku, sprawności oraz tożsamości psychoseksualnej. Współpracuje z Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Forum Dialogu oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej. Trzy lata temu otrzymał wyróżnienie polsko-australijskiej Fundacji POLCUL im. Jerzego Bonieckiego za propagowanie pluralizmu i tolerancji, a osiem lat temu przyznano mu Nagrodę im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”. Lubi gotować, jeść czekoladę i pić czarną herbatę. Ceni nudę, która wyzwala w nim kreatywność oraz chęć działania!

Shepherd Mutsvara

Doktorant w jednym z uniwersytetów w Polsce, specjalizujący się w prawie imigracyjnym. Swoją karierę zawodową rozpoczął jako nauczyciel. Nauczał w Zimbabwe, RPA, Ugandzie, Niemczech i Polsce.

Rafał Spodarek

Wicedyrektor liceum, nauczyciel wiedzy o społeczeństwie i historii. Wykształcenie: studia politologia - dziennikarstwo. Studia podyplomowe: historia. Moderator design thinking, edukator praw człowieka, ukończył szkolenie trenerskie Weź kurs na wielokulturowość, prowadzi i koordynuje lokalne projekty dotyczące historii i tradycji żydowskich.

Agnieszka Wrzesińska

Społeczniczka i historyczka. Pozytywnie zakręcona nauczycielka historii, historii i teraźniejszości oraz wiedzy o społeczeństwie w trzebnickim liceum. Kocha swoją pracę i działanie z młodzieżą. Energii do działania dają jej ludzie, którymi się otacza, a także wiara. Dla swoich podopiecznych pokonuje najróżniejsze przeszkody z uśmiechem na twarzy i każdego dnia udowadnia, że nie ma rzeczy niemożliwych. Wszędzie jej pełno, a w wolnych chwilach prowadzi swoje konto w social mediach pod nazwą **Szalona Historyczka**.