

ANTYSEMITYZM

nie jest poglądem

Podręcznik

dla edukatorów

i edukatorek

ANTYSEMITYZM
nie jest poglądem

Podręcznik

dla edukatorów

i edukatorek



CZULENT
STOWARZYSZENIE ŻYDOWSKIE

Antysemityzm nie jest poglądem. Podręcznik
dla edukatorów i edukatorek.
Copyright © by Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

Wydawca
Żydowskie Stowarzyszenie Czulent
ul. Dietla 64/6
31-039 Kraków
www.czulent.pl
office@czulent.pl

Kraków 2016

Wydanie I

Redakcja merytoryczna:
Anna Makówka-Kwapisiewicz

Redakcja techniczna i korekta: Ewa Furgał

Konsultacja merytoryczna: Helena Datner

Projekt okładki, opracowanie graficzne, skład,
łamanie i DTP: Barbara Janczak,
www.barbarajanczak.com

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie,
wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane
wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Fot. Obchody wybuchu powstania warszawskiego, Warszawa, 1 sierpnia
2015 r. © Karol Grygoruk

Scenariusze zajęć, jeśli nie stwierdzono inaczej, opublikowane są na
licencji CC BY-SA 4.0 PL.

Publikacja powstała w ramach projektu „Antysemityzm nie jest poglądem”
zrealizowanego w ramach programu Obywatele dla Demokracji,
finansowanego z Funduszy EOG, a także ze środków The Kronhill Pletka
Foundation, International Council of Jewish Women: ICJW, Network of East-
West Women oraz dzięki dotacji Kennetha Slatera, Allena Haberberga,
Shaloma Levy i Michaela Traisona.



**The
Kronhill Pletka
Foundation**

Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie
jej autorzy i autorki.

ISBN 978-83-931879-4-2

Wspomóż naszą organizację, przekazując
darowiznę na konto:

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent
ul. Dietla 64/6
31-039 Kraków
NIP: 6762300850
Volkswagen Bank Polska S. A. 37213000042001032796010001 (PLN)

Spis treści

I.	<i>Wstęp</i> Anna Makówka-Kwapisiewicz	9
II.	<i>Zjawisko antysemityzmu w Polsce na podstawie badań</i> Anna Makówka-Kwapisiewicz	13
III.	<i>Analiza podręczników szkolnych i scenariuszy zajęć</i> Anna Makówka-Kwapisiewicz	35
IV.	<i>Kultura i społeczeństwo w podręcznikach szkolnych z przedmiotów humanistycznych</i> Alina Cała	45
V.	<i>Kulturoznawcza analiza zawartości podręczników szkolnych związanych z treściami dotyczącymi Żydów (i pokrewnymi)</i> Bożena Keff	81
VI.	<i>Pochwała myślenia krytycznego</i> Anna Lipowska-Teutsch	115
VII.	<i>„Kultywujemy polskość”. Antysemityzm w przestrzeni publicznej</i> Anna Zawadzka	141
VIII.	<i>Mowa nienawiści. Sprawcy. Ofiary. Świadkowie</i> Beata Zadumińska	167

IX.	<i>Mowa nienawiści. Aspekty prawne</i> Szymon Filek	191
<hr/>		
X.	<i>Scenariusze zajęć</i>	203
<hr/>		
1.	<i>Trudne dziedzictwo – ważne wyzwanie. Scenariusz warsztatów w obszarze edukacji przeciwko antysemityzmowi dla nauczycielek i edukatorek oraz nauczycieli i edukatorów</i> Wojciech Lasota	205
1.1	<i>Moduł I. My i nasza grupa. Miasto i wioski</i>	207
1.2	<i>Moduł II. Decyzją władcy... Przejawy antysemityzmu</i>	215
1.3	<i>Moduł III. Antysemicki przekaz. Rozszyfrować antysemityzm</i>	223
1.4	<i>Moduł IV. Praca z grupą: Jak reagować na antysemityzm? Jak zapobiegać antysemityzmowi?</i>	231
<hr/>		
2.	<i>Od poglądu do wglądu. Poznawczy warsztat otwartego myślenia</i> Sylwia Cichowska	241
2.1	<i>Właściciel fabryki bawełny</i>	243
2.2	<i>Stowarzyszenie Artystów</i>	253
2.3	<i>Historyczny kalejdoskop</i>	263
2.4	<i>Twierdza tożsamość</i>	273
2.5	<i>Otwarte pytanie</i>	277
<hr/>		
3.	<i>Antysemityzm w przestrzeni publicznej</i> Anna Zawadzka	283
3.1	<i>Worek stereotypów</i>	285
3.2	<i>Ulice i kamienice</i>	289
3.3	<i>Piętnowanie</i>	293
3.4	<i>Lustro</i>	297
<hr/>		
4.	<i>Antysemityzm nie jest poglądem</i> Anna Makówka-Kwapisiewicz	299
4.1	<i>Antysemityzm. Wizualizacja patologii społecznej</i>	301
4.2	<i>Potencjał przeszłości</i>	307
4.3	<i>Biografia zajścia. Perspektywa świadka</i>	311
4.4	<i>Ja. Perspektywa osobista</i>	315
4.5	<i>Awatar roli. Sprawcy. Ofiary. Świadkowie</i>	319
4.6	<i>Kluczowe osoby. Przestrzeń problemu</i>	325
4.7	<i>Pokonywanie przeszkód. Przestrzeń rozwiązania</i>	331
4.8	<i>Plan wdrożenia</i>	335
<hr/>		

5.	<i>Hatecatcher</i>	
	Beata Zadumińska	339
5.1	<i>Samopoznanie. Ja – inni. Wprowadzenie</i>	341
5.2	<i>Autoidentyfikacja. Ja na tle grupy</i>	343
5.3	<i>Nieobecni</i>	347
5.4	<i>Wyobraźmy sobie komplementarną rzeczywistość</i>	353
5.5	<i>Powróćmy do kontraktu</i>	357
5.6	<i>Dyskryminacja/wykluczenie/napiętnowanie – mapa pojęć</i>	361
5.7	<i>Profilowanie</i>	365
5.8	<i>Siatka więzi</i>	375
5.9	<i>„Takie tam trzy po trzy”. Śnieżna kula</i>	381
<hr/>		
	<i>XI. Biogramy autorów i autorek</i>	385
<hr/>		
	<i>XII. Informacja o projekcie</i>	389
<hr/>		
	<i>XIII. Informacja o Żydowskim Stowarzyszeniu Czulent</i>	391
<hr/>		

I.

Wstęp

Kultura i tradycja żydowska cieszą się obecnie w Polsce bardzo dużym zainteresowaniem. W większości miast i miasteczek organizowane są festiwale kultury żydowskiej. Rekordy popularności bije Festiwal Kultury Żydowskiej w Krakowie i Festiwal Singera w Warszawie.

Wzrasta liczba organizacji i stowarzyszeń organizujących warsztaty propagujące kulturę i tradycję żydowską. Coraz częściej młodzież szkolna angażuje się w projekty edukacyjne, organizuje spotkania, odkrywa i stara się zrewitalizować pamięć o żydowskich mieszkańcach i mieszkankach swoich miejscowości. To w Polsce powstało Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, uważane przez niektórych za najznamienitsze muzeum w Europie, a nawet na świecie.

Z drugiej strony, Polska to kraj, gdzie nadal samo słowo Żyd stanowi „abstrakcyjny symbol ujemny”¹, stanowiąc element wyzwiska, rodzaj określenia pejoratywnego, ukierunkowującego bądź przenoszącego agresję. Od „Żydów” wyzywa się kibiców Cracovii, Widzewa Łódź, kogoś, kto nie chce pożyczyć 5 zł albo może pożyczyć tylko 5 zł. „Ty Żydzie”, „Żydowo”, „Żydki”, „Idę na Żyda”, „do Żyda”, „wyżydzić”, „podjudzić” można usłyszeć w szkole, na podwórku, w pracy, w przychodni, w każdym miejscu i o każdej porze od dzieci, młodzieży czy dorosłych².

Mówiąc o kimś, że ma pochodzenie żydowskie, używa się słów „ujawnił”, „przyznał się”, jakby bycie Żydem czy Żydówką oznaczało coś złego. Dodatkowo, żydowskie pochodzenie, urojone czy rzeczywiste, stanowi przedmiot plotek, wyznań i donosów, zmieniając rangę każdego aktora dyskursu, polityka, uczonego, a nawet księdza³.

Wizerunek Żyda stał się stałym elementem ulicy polskiej, kiedy od lat 90. rynek podbił „Żyd z pieniążkiem”. Jak wskazuje Joanna Tokarska-Bakir, „należy on do tych nielicznych polskich znaków tożsamości, z którymi identyfikują się niemal wszyscy, także inteligenci”⁴. Figurki i obrazy można kupić w hipermarketach, na straganach, w sklepach z pamiątkami, kwaciarniach, na poczcie, w koszernych

1. L. Kołakowski, *Światopogląd i życie codzienne*, Warszawa 1957, s. 167, cyt. za: J. Tokarska-Bakir, *Legends o krwi. Antropologia przesądu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008.

2. J. Tokarska-Bakir, *Legends o krwi. Antropologia przesądu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008, s. 43.

3. Tamże, s. 42.

4. J. Tokarska-Bakir, *Żyd z pieniążkiem*, [w:] *PL: Tożsamość wyobrażona*, pod red. tejże, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa, s. 17.

restauracjach, sklepikach muzealnych czy synagogalnych. Nie wzbudza to kontrowersji ani sprzeciwu przeciętnego zjadacza chleba, a wręcz przeciwnie – ten symboliczny wizerunek Żyda pełni funkcję talizmanu⁵. Jednak nie wystarczy kupić taki obrazek, trzeba go od kogoś otrzymać. Od czasu do czasu (najlepiej w piątek) obraz takiego „Żyda” trzeba powiesić głową do dołu, by pozbawić go pieniędzy. By dopełnić rytuału, trzeba też za ramkę włożyć grosik⁶.

Samo poruszanie tematów związanych z Holokaustem, a szczególnie z antysemityzmem w Polsce, bardzo często wzbudza głębokie emocje, u jednych tematyka żydowska wywołuje bolesne odczucia, a u innych wściekłość. W rezultacie, poruszanie pewnych tematów utrwaliło określanie ich takimi eufemizmami jak: „kwestia drażliwa” lub „kontrowersyjna”⁷.

Michał Bilewicz zauważa, że postawy względem Żydów w ciągu ostatnich 38 lat są relatywnie negatywne, a poziom sympatii niższy niż do innych narodowości⁸.

Co ciekawe, Ireneusz Krzemiński wskazuje, iż osoby badane, choć przyznają, „że ich społeczeństwo nie lubi Żydów, zarazem zaprzeczają prawdziwości posądzeń o antysemityzm”. Twierdzi tak prawie 35% badanych⁹.

Ponadto, w polskim dyskursie publicznym zauważalna jest ciągłość form antysemickich. Według najnowszych badań, z postaw antysemickich się nie wyrasta, a co gorsza, doszło do rewitalizacji mitu o współodpowiedzialności Żydów za śmierć Jezusa Chrystusa.

My, jako członkowie i członkinie Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent, zaniepokojeni tym faktem, podjęliśmy się zadania zweryfikowania, dlaczego antysemityzmem zainfekowane są coraz młodsze osoby. W tym celu postanowiliśmy przeanalizować podręczniki edukacji nieformalnej i podręczniki szkolne, dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i sprawdzić, czy i jak w podręcznikach przedstawiane są informacje o szeroko rozumianej kulturze, tradycji i historii Żydów w Polsce. Interesowała nas jakość i rzetelność tych informacji.

Dzięki pomocy m.in. Centrum Badań Holokaustu Uniwersytetu Jagiellońskiego, zrekrutowaliśmy/zrekrutowałyśmy studentki ostatniego roku judaistyki oraz doktorantki Centrum Badań Holocaustu, które przeanalizowały podręczniki. Dziękujemy tutaj szczególnie: Pani dr Jolancie Ambrosewicz-Jacobs i Pani Jolancie Makowskiej, Michałowi Bilewiczowi, Katarzynie Suszkiewicz, Katarzynie Piosek, Paulinie Kaźmierczyk, Magdalenie Trznadel-Wawrzykowskiej, Aleksandrze Jach, Idze Rosińskiej, Ewelinie Malik, Katarzynie Grzybowskiej, Agacie Teutsch, Piotrowi Kwapisiewiczowi oraz autorce i autorowi metodologii do analizy – Beacie Zadumińskiej i Sergiuszowi Kowalskiemu.

Na podstawie zebranych materiałów, Alina Cała, Bożena Keff i Anna Lipowska-Teutsch przygotowały artykuły analizujące zastane treści. Interesowało nas to, jaki wpływ treści zawarta w podręczniku ma na młodego odbiorcę i młodą odbiorczynię, uwzględniając tutaj aspekt kulturowy, socjologiczny, historyczny i psychologiczny. Każdy artykuł wykorzystuje zebrane cytaty z podręczników do języka polskiego, historii, historii i społeczeństwa, wychowania do życia w rodzinie i wiedzy o społeczeństwie. Chcąc ułatwić czytelnikowi/czytelniczce weryfikację cytatów, za każdym razem podawaliśmy w przypisach pełny adres

5. J. Tokarska-Bakir, *Legenda o krwi...*, s. 45.

6. J. Tokarska-Bakir, *Żyd z piekążkiem...*, s. 24.

7. A. Cała, *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 7.

8. M. Bilewicz, *Antysemityzm w Polsce w świetle badań psychologicznych. Dynamika oraz psychologiczne uwarunkowania antysemityzmu: Wyniki Polskiego Sondażu Uprzedzeń z 2009 i 2013 roku*, Biuro Analiz Sejmowych, Warszawa, 28 listopada 2013.

9. *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1996, s. 22.

bibliograficzny podręcznika. Cytaty, które nie zostały umieszczone w publikacji, są dostępne na platformie internetowej www.badania.antysemityzm.org.

Naszym celem było również stworzenie publikacji edukacyjnej, która ma służyć jako narzędzie dla osób zajmujących się edukacją formalną i nieformalną oraz przeciwdziałaniem antysemityzmowi. Dlatego też zostały opracowane artykuły poruszające kwestię antysemityzmu w przestrzeni publicznej (Anna Zawadzka), zjawiska antysemityzmu w Polsce (Anna Makówka-Kwapisiewicz) oraz aspekty psychologiczne i prawne mowy nienawiści (Beata Zadumińska i Szymon Filek).

Podręcznik został wzbogacony o scenariusze warsztatów w obszarze edukacji przeciwko antysemityzmowi dla nauczycielek i edukatorek oraz nauczycieli i edukatorów. Scenariusze są swego rodzaju odpowiedzią na treści stereotypowe i antysemityczne w podręcznikach oraz na postawy antysemityczne w Polsce zdiagnozowane w ostatnich badaniach przez Ireneusza Krzemińskiego i zespół badawczy i badaczek Centrum Badań nad Uprzedzeniami. Scenariusze zostały przygotowane przez: Wojciecha Lasotę (*Trudne dziedzictwo – ważne wyzwanie*), który wykorzystuje metodę warsztatową bazującą na ideach i pracy Janusza Korczaka; Sylwię Cichowską (*Od poglądu do wglądu. Poznawczy warsztat otwartego myślenia*), która wykorzystowała metodę pracy opartej o założenia psychologii pozytywnej i coachingowy styl pracy z grupą; Annę Zawadzką (*Antysemityzm w przestrzeni publicznej*), która koncentruje się na tematyce niezauważalnego antysemityzmu w przestrzeni publicznej; Annę Makówkę-Kwapisiewicz (*Antysemityzm nie jest poglądem*), która łączy metodę coachingową oraz metody wykorzystywane w edukacji antydyskryminacyjnej, skupiając się na pożądanej zmianie oraz Beatę Zadumińską (*Hatecatcher*), która wykorzystuje metody psychologiczne w celu uzmysłowienia wpływu agresji motywowanej nienawiścią na ofiarę, ale również na jej otoczenie.

Projekt i publikacja „Antysemityzm nie jest poglądem” nie zostałyby zrealizowane, gdyby nie pomoc i wsparcie osób i instytucji, którym chcielibyśmy podziękować.

Dziękujemy również Barbarze Janczak i Krystynie Rosińskiej, które zadbały o oprawę graficzną i merytoryczną publikacji.

Dziękujemy Fundacji Autonomia i Fundacji Korczakowskiej za współpracę przy realizacji projektu.

Dziękujemy Rzecznikowi Praw Obywatelskich, Panu Adamowi Bodnarowi, Pani Sylwii Spurek, Zastępczyni Rzecznika Praw Obywatelskich ds. Równego Traktowania, Pani Magdalenie Kuruś, Naczelniczce Wydziału Prawa Antydyskryminacyjnego w Zespole ds. Równego Traktowania i Ochrony Praw Osób z Niepełnosprawnościami oraz Pani Justynie Gacek z Zespołu ds. Równego Traktowania i Ochrony Praw Osób z Niepełnosprawnościami za patronat nad projektem, współpracę i pomoc przy zrealizowanym seminarium dotyczącym wyników analizy podręczników.

Dziękujemy Pani prof. Małgorzacie Fuszarze, która jako Pełnomocniczka Rządu ds. Równego Traktowania objęła nasz projekt patronatem honorowym oraz wsparła działania projektowe.

Dziękujemy również Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN za pomoc w przygotowaniu konferencji podsumowującej projekt, w szczególności Panu Piotrowi Kowalikowi, Zastępcy Kierownika Działu Edukacji, Pani Aleksandrze Zagrodzkiej oraz Magdalenie Pohrybieniuk.

Przede wszystkim chcielibyśmy/chciałybyśmy podziękować Fundacji im. Stefana Batorego, Programowi Obywatele dla Demokracji za wsparcie i umożliwienie realizacji projektu. Dziękujemy bardzo za wsparcie i pomoc naszym opiekunom projektu, Pani Marcie Smagowicz i Pani Agacie Maksimowskiej.

Szczególnie chciałabym podziękować Pani Helenie Datner, której wsparcie i pomoc merytoryczna przyczyniły się do powstania i realizacji projektu.

Przygotowany podręcznik wieńczy naszą prawie dwuletnią pracę. Mamy nadzieję, że opracowany raport przyczyni się do wycofania z użytku szkolnego podręczników zawierających treści antysemitki oraz do usprawnienia procesu weryfikacji podręczników przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Mamy również nadzieję, że przygotowane przez nas materiały edukacyjne będą pomocne dla osób zajmujących się przeciwdziałaniem antysemityzmowi, stanowiąc inspirację i przyczyniając się do niwelowania postaw antysemitki w Polsce.

Anna Makówka-Kwapisiewicz
twórczyni i koordynatorka projektu

II.

Zjawisko antysemityzmu w Polsce na podstawie badań

Celem niniejszego artykułu jest zebranie i hasłowe przedstawienie zarówno zagadnienia antysemityzmu, jak i zjawiska antysemityzmu w Polsce.

I. Definicja.

Do tej pory trwają dyskusje między socjologami/socjolożkami a historykami/historyczkami na temat stworzonych definicji antysemityzmu. Opracowane definicje antysemityzmu można podzielić na trzy rodzaje:

I OBCOŚĆ – tu nacisk kładzie się na kulturową i obyczajową obcość, na którą antysemityzm stanowił reakcję: społeczną, religijną i ekonomiczną, porównywaną do ksenofobii jednego narodu (grupy etnicznej) wobec drugiego;

II PROJEKCJA – w tym wypadku teorie sprowadzone są do mechanizmów przemieszczonej frustracji oraz reakcji uciezkowych;

III NIENAWIŚĆ/WROGOŚĆ – tu teorie głównie koncentrują się na agresji, za antysemityzm uznaje się każdy przejaw nienawiści i wrogości wobec Żydów¹.

Postawy wrogości i ich natężenie wobec Żydów były zmienne. Wcześniejsze przejawy antysemickie różniły się od tych, które określa się jako antysemityzm polityczny. Dlatego też wprowadzono i zaczęto używać określenia *antyjudaizm*, który odnosił się głównie do kwestii związanych z religią. Jak wskazuje Alina Cała, nie jest to adekwatne sformułowanie, ponieważ odwołuje się głównie do konfliktu religijnego. Szerszym terminem jest *judeophobia* (używany w literaturze anglojęzycznej), ponieważ koncentruje się bardziej na nastawieniu do Żydów niż na aktywnych postawach. W Niemczech używa się terminu *Judenhass*, który charakteryzuje średniowieczne postawy wobec wyznawców judaizmu².

W związku z tym, iż nie ma jednej obowiązującej definicji antysemityzmu, w celu ujednoczenia zakresu badań projektowych przyjęliśmy roboczą definicję antysemityzmu stworzoną przez Agencję Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA) w 2005 roku.

1. A. Cała, Czy antysemityzm jest wieczny?, [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, suplement nr 1 do „Studia Judaica”, pod red. K. Pilarczyka, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2003, t. III, s. 277.

2. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2012, s. 21.

Antysemityzm to postrzeganie Żydów, które może się wyrażać jako nienawiść wobec nich. Antysemityzm może przejawiać się zarówno w słowach, jak i w czynach wobec Żydów lub osób, które nie są Żydami, oraz ich własności, a także względem instytucji i obiektów religijnych społeczności żydowskiej.

Ponadto, takie przejawy nienawiści mogą uderzać w Państwo Izrael rozumiane jako wspólnota żydowska. Antysemityzm polega często na oskarżaniu Żydów o wyrządzanie krzywdy ludzkości poprzez spiskowanie, a także na obwinianiu Żydów za wszelkie niepowodzenia.

Antysemityzm wyrażany bywa w mowie, piśmie, formach wizualnych, działaniu; posługuje się złowieszczymi stereotypami, przypisując Żydom negatywne cechy.

Współczesne przejawy antysemityzmu w życiu publicznym, mediach, szkołach, miejscach pracy, w sferze religijnej mogą (biorąc pod uwagę ogólny kontekst) polegać na przykład, ale nie wyłącznie, na:

- nawoływaniu do zabijania lub krzywdzenia Żydów w imię radykalnej ideologii lub ekstremistycznych poglądów religijnych; pomocy w takich aktach lub usprawiedliwianiu ich;
- wyrażaniu kłamliwych, odmawiających człowieczeństwa, demonizujących, opartych na stereotypach opinii o Żydach lub ich zbiorowej władzy, zwłaszcza, choć nie tylko, w postaci mitu o międzynarodowym spisku żydowskim lub o kontroli przez Żydów mediów, gospodarki, rządu lub innych społecznych instytucji;
- oskarżaniu Żydów jako narodu o bycie odpowiedzialnym za realne lub wymaginowane wykroczenia, popełnione przez jedną osobę lub grupę Żydów czy nawet za czyny popełnione przez nie-Żydów;
- negowaniu faktu, rozmiaru i metod (np. komór gazowych) lub zamysłu ludobójstwa ludności żydowskiej, przeprowadzonego przez niemieckich narodowych socjalistów i ich współników podczas II wojny światowej;
- oskarżaniu Żydów jako narodu lub Izraela jako państwa o wymyślenie Holokaustu lub jego wyolbrzymianie;
- oskarżaniu Żydów jako obywateli o bycie bardziej lojalnym wobec Państwa Izrael lub też wobec rzekomych międzynarodowych interesów żydowskich niż wobec swojego kraju.

Przykłady możliwych przejawów antysemityzmu wobec Państwa Izrael (należy wziąć pod uwagę kontekst):

- odbieranie Żydom prawa do samostanowienia, np. poprzez wyrażanie poglądu, że istnienie Państwa Izrael jest przedsięwzięciem rasistowskim;
- stosowanie podwójnej miary poprzez wymaganie od Izraela zachowania, którego nie oczekuje się od żadnego innego państwa demokratycznego;
- wykorzystywanie symboli i stylistyki, kojarzonych z klasycznym antysemityzmem (np. oskarżenie o bogobójstwo: spowodowanie śmierci Jezusa,

legenda o rytualnym spożywaniu krwi chrześcijańskich dzieci) w charakterystyce Państwa Izrael lub Izraelczyków;

- porównywanie współczesnej polityki Państwa Izrael z polityką nazistów;
- obwinianie Żydów jako ogółu za czyny Państwa Izrael.

Jednakże krytyka Państwa Izrael podobna do takiej, jaką stosuje się wobec innych państw, nie może być uznana za antysemityzm.

Antysemicki czyn uznawany jest za przestępstwo, gdy tak definiuje go prawo (np. negowanie istnienia Holokaustu lub rozpowszechnianie materiałów antysemickich w niektórych krajach).

Przestępstwo uznane jest za przejaw antysemityzmu, gdy cele ataków, czy są to osoby, czy ich mienie – takie jak np. budynki, szkoły, świątynie (miejsce modlitw), cmentarze – są wybrane dlatego, że są związane z Żydami bądź są za takie uznane. Dyskryminacja o charakterze antysemickim polega na odmawianiu Żydom możliwości lub usług dostępnych dla innych; jest ona nielegalna w wielu krajach³.

3. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), <http://european-forum-on-antisemitism.org/definition-of-antisemitism/english-english> (dostęp 09.12.2015).

II. Przemiana postaw.

1. Ideologia antyjudajizmu, I–V wiek n.e.

Żydzi byli częścią społeczeństwa, stanowiąc grupę zintegrowaną z większością, niezbyt różniącą się od niej kulturowo. Pełnili typowe w tym okresie role społeczne, byli żołnierzami, rzemieślnikami, kupcami, zajmowali się rolą, posiadali niewolników, etc. Trzeba pamiętać o tym, że był to czas, kiedy judaizm i chrześcijaństwo rywalizowały ze sobą w misji. Chrześcijaństwo zmierzało do stworzenia własnej tożsamości poprzez odseparowanie się od judaizmu. Z drugiej strony, poprzez wewnętrzne dysputy dążyło do zaanektowania judaizmu. Jednak w tym czasie granice między judaizmem i chrześcijaństwem były jeszcze dość płynne; chrześcijanie stosowali zasady koszerności, dochodziło również do przechodzenia wyznawców z jednej religii do drugiej⁴.

4. A. Cała, Czy antysemityzm jest wieczny?, [w:] *Żydzi i judaizm...*, s. 278.

2. Popularyzacja antysemityzmu, V–X wiek.

W tym czasie doszło do ugruntowania władzy politycznej przez główny nurt chrześcijaństwa, dzięki czemu prawa zmierzające do odseparowania Żydów (w przeciwieństwie do tych wcześniejszych) mogły mieć skutki praktyczne. Doszło do osłabienia misyjności judaizmu, chociaż brał on jeszcze udział w międzyreligijnej dyspucie (literatura apologetyczna i polemiczna). W tym okresie ludność żydowska powoli stawała się ludnością miejską⁵.

5. Tamże, s. 279.

3. Degradacja społeczna, X–XIII wiek.

Od czasu wojen krzyżowych akty zbiorowej przemocy w stosunku do Żydów stały się cykliczne. Społeczeństwo zaczęło akceptować segregacyjne ustodawstwo kościelne. Zmienił się również status ludności żydowskiej. Z ludzi w pełni wolnych stali się *servi camerae* (łac. sługa skarbu). W tym czasie dochodzi do upowszechnienia prawodawstwa talmudycznego, które separowało Żydów od innowierców. Miało to charakter kompensacyjny, ale w rezultacie przyczyniło się do nawarstwienia różnic kulturowych i obyczajowych⁶.

6. Tamże, s. 279.

4. Stygmatyzacja, XIII–XV wiek.

Poprzez prawodawstwo IV soboru laterańskiego (1215) dopełnił się proces segregacji i stygmatyzacji Żydów. Żydzi stali się grupą pełniącą rolę „kozłów ofiarnych”. Wizerunek Żyda nacechowany został irracjonalnie, asocjując cechy diaboliczne. Wpłynęło to na powstanie przesądów związanych z rzekomym mordem rytualnym i beczeszczaniem hostii, oskarżeniami o moce magiczne i wywoływanie chorób, np. „czarnej śmierci”. Doszło do procesu dehumanizacji Żydów. W efekcie przyczyniło się to do tego, że zabicie Żyda równało się zabiciu bestii, bez żadnej konsekwencji dla sumienia. „W rezultacie, w kulturę został zaimplementowany mechanizm cyklicznej przemocy wobec Żydów, uruchamiający się zwykle pod koniec okresów załamań ekonomicznych lub społecznych: epidemii, głodu, wojny itp.”⁷.

7. Tamże, s. 280.

5. Zakorzenie przesądów w kulturze, XV–XVII wiek.

Mechanizm ten stał się integralną częścią kultury, zwłaszcza ludowej. W krajach śródziemnomorskich uformowano ideologię antyjudajizmu teologicznego, sformułowano też prawa dyskryminujące i separujące Żydów. Zasady te przeszły z krajów śródziemnomorskich i rozprzestrzeniły się na zachodzie. Popularyzowało się również chrześcijaństwo, które szerząc swoje wpływy, zaadaptowało pozostałości wierzeń przedchrześcijańskich, asocjując je głównie z postacią diabła. W rezultacie, w różnych krajach ugruntowało to skojarzenie wizerunku Żyda z diabolicznymi siłami, np. w krajach niemieckojęzycznych, Francji i Anglii. Następnie z krajów niemieckojęzycznych antysemityczne przesady dotarły do krajów słowiańskich.

Rozprzestrzeniony w ten sposób antysemityzm zmieniał kształt i proces adaptacji stereotypów i uprzedzeń w kulturze ludowej. Przykładem takim jest rzekomy „mord rytualny”. Wersja, którą wykorzystywało zachodnioeuropejskie duchowieństwo, koncentrowała się na tym, że Żydzi mieli porywać niewinnych chłopców, by „odtworzyć śmierć Chrystusa”. Natomiast wersja przesądu zaadaptowana przez kraje słowiańskie była związana z przesądem, który narodził się w piętnastowiecznej niemieckiej kulturze ludowej, gdzie wierzono, że Żydzi rzekomo mieli porywać **chrześcijan obojga płci (nie dzieci)** w celu wykorzystania ich krwi⁸.

8. Tamże, s. 280–281.

6. Nowoczesny antysemityzm, XIX wiek.

W XIX wieku doszło do ukształtowania się ideologii antysemitycznej. Koncentrowała się ona na trzech nurtach:

- świeckim – odseparowującym się od uzasadnień religijnych, chociaż istniały w nim religijne wątki antysemityczne, ale były one zracjonalizowane i ukryte,
- rasistowskim – odwołującym się do pseudonaukowych teorii antropologicznych związanych z podziałem na rasy lepsze i gorsze,
- teorii spiskowej i tradycyjnych przesądach⁹.

9. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm ...*, s. 641.

Nowoczesny antysemityzm odtworzył drogę antyjudajizmu, eksplorując tradycyjne przesady i wątki antyjudajistyczne. Strukturalne podobieństwa pomiędzy antyjudajizmem a antysemityzmem przyczyniły się do jego sukcesu.

Polegał on na tym, iż nie starał się zmienić rzeczywistości, natomiast modyfikował i adaptował to, co było Europejczykom i Europejkom znane od pokoleń, jak stygmatyzacja i degradacja Żydów, odseparowanie, przesady i irracjonalny odhumanizowany wizerunek¹⁰.

Przyjmuje się, że antysemityzm jako ruch polityczny został zainicjowany przez **Wilhelma Marra** w 1879 roku. Założył on „Ligę Antysemitów” (*Antisemitenliga*), której celem było zwalczanie semityzmu. Stąd też pochodzi często krytykowana przez językoznawców nazwa „anty-semityzm” (*anti-Semitism*)¹¹.

III. Objawy antysemityzmu.

Antysemityzm może objawiać się poprzez poczucie zagrożenia, negatywną stereotypizację, przesady, niechęć i agresję słowną. Może również przybrać formę subtelniejszą, gdzie treść dotycząca Żydów lub wizerunek Żyda nie są jawnie negatywne, a nawet wskazują na sympatię wobec Żydów. Jednak treść ta nie eliminuje wątków ideologii antysemickiej, np. ktoś może zachwalać rzekome zdolności przywódcze Żydów, wskazując na rządzenie światem przez Żydów (obecne lub w przeszłości). Jest to tak zwany „antysemityzm ukryty”.

IV. Części składowe antysemityzmu.

1. Ksenofobia.

Częścią składową antysemityzmu jest ksenofobia (nieufność i wrogość do inności, odrębności), której szkodliwość związana jest z jej natężeniem. W połączeniu z lękiem może wywołać agresję, która może być destrukcyjna. Poziom tej agresji powiązany jest z poziomem agresji zakodowanym w kulturze, np. hołdowanie cnotom wojownika lub w historii, np. grupy zagrożone częstymi działaniami wojennymi są bardziej narażone na ksenofobię. Wykorzystywane jest to przez antysemitów, którzy wzmacniają lub podsycają irracjonalne poczucie zagrożenia ze strony żydowskiej. Kreują oni swój obraz jako ofiar napaści i prześladowań ze strony innych, np. reszty społeczeństwa, własnego państwa czy nurtów politycznych. Tworzą w ten sposób obraz „oblężonej twierdzy”, gdzie żydowska narracja staje się narzędziem atakującym wrogów. Wrogami mogą być zarówno feministki, gender czy osoby o innej niż dominująca orientacji psychoseksualnej. Nie ma to większego znaczenia. Co więcej, Żydzi są tutaj narzędziem, a nie celem. Jak można zauważyć w Polsce, możliwy jest „antysemityzm bez Żydów”¹².

2. Wykluczenie.

Tradycyjne i zamknięte społeczności tworzyły zasady funkcjonowania grupy. Wykorzystywały i tworzyły przy tym reguły przynależności i wykluczenia jako jeden z mechanizmów funkcjonowania i tożsamości grupy. Osoby mogły być wykluczane fizycznie i symbolicznie, np. samotne matki z dzieckiem, osoby niepełnosprawne fizycznie, osoby niepełnosprawne intelektualnie czy osoby odbiegające od wyznaczonych norm społecznych, były w jakiś sposób napiętnowane, ale nie wykluczane poza grupę społeczną. Wykluczoną osobą mógł być np. ksiądz lub znachor, wzbudzając jednocześnie zarówno respekt, jak i strach. Natomiast status osób, które różniły się religią, narodowością czy językiem, zależał od sytuacji. Podobnie jak w przykładzie księdza i znachora,

10. A. Cała, *Czy antysemityzm jest wieczny?*, [w:] *Żydzi i judaizm...*, s. 284.

11. S. Beller, *Antysemityzm. Bardzo krótkie wprowadzenie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2014, s. 9.

12. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 22–23.

mogły one wzbudzać respekt pomieszany ze strachem, ale w przeciwieństwie do pozostałych, również nienawiść¹³.

13. Tamże, s. 23.

3. Etnocentryzm.

Etnocentryzm wykształca poczucie indywidualności grupy. Stwarza wrażenie, że jest ona tą „jedynie słuszną”. Opinia grupy jest ostatecznym kryterium prawdy, nawet jeżeli ta prawda jest nieracjonalna, jednak: „To prawda, bo wszyscy tak mówią”. Sam etnocentryzm niekoniecznie prowadzi do agresji, ale niweluje możliwości poznania drugiej strony¹⁴. Na podobnej zasadzie działa **kolektywny narcyzm**. Wiąże się on z wysoką, wyidealizowaną i defensywną samooceną grupy, która może być odpowiedzialna za wrogie i agresywne postawy wobec grup obcych. Postawa ta skutkuje ciągłą koniecznością potwierdzania zawyżonego obrazu własnej grupy w oczach innych. Badania nad antysemityzmem w Polsce potwierdziły, że „osoby narcystycznie zidentyfikowane z grupą Polaków” zgadzały się ze spiskowym stereotypem Żydów, a uprzedzenia wobec Żydów wyjaśniane były przez „permanentne poczucie zagrożenia grupy własnej oraz przez specyficzny lęk przed grupą Żydów”¹⁵.

14. Tamże, s. 24.

4. Stereotypy.

Stereotyp jako uproszczona wizja rzeczywistości może odnosić się do każdej grupy, zarówno grupy etnicznej, jak i do grupy zawodowej. Stereotyp, który wykorzystywany jest do określania innych grup, utwierdza kulturę, wartość i tożsamość grupy własnej. Stereotyp w kontakcie z reprezentantem/reprezentantką innej grupy jest swego rodzaju przewodnikiem podpowiadającym, jak osoba „powinna” zachować się w danej sytuacji. Stereotypy mogą również pełnić rolę wychowawczą dla grupy własnej, np. zachęcać do naśladowania Żydów jako osób religijnych, a wyrażenie „kochajmy się jak bracia, lecz liczymy jak Żydzi” (pomimo stereotypowej treści) może nie być nośnikiem pogardy, a ostrzegać przed brakiem skrupulatności¹⁶.

15. A. Cichowska, A. Golec de Zavała, *Kolektywny narcyzm a sprawa polska*, [w:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 233–239.

16. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 26.

5. Uprzedzenia.

Uprzedzenie jest postawą negatywną i skutkiem stereotypizacji. Tworzony jest wizerunek innej grupy, opierający się na stereotypach¹⁷. Uprzedzenie prowadzi do tego, że grupy pełniące rolę innych, czyli różniących się religią, językiem czy szeroko pojętą kulturą mogą być traktowane czy interpretowane tendencyjnie, z pewną podejrzliwością. Poprzez połączenie z ksenofobią i negatywnym stereotypem, uprzedzenie może ukierunkować treść interpretacji zjawiska czy wydarzenia, np. zwój Tory w synagodze może być opisywany jako czczenie „złotego cielca”¹⁸.

17. W. Nawrocki, *Mity i stereotypy jako kulturowa legitymizacja uprzedzeń i agresji (przypadek serbski)*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, pod red. M. Kofty, A. Jasińskiej-Kani, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 227.

18. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 26.

6. Przesady.

Przesady w kontakcie z inną grupą mogą być wykorzystane do ochrony swoich granic. Jednak w przeciwieństwie do stereotypów sprzyjają przemocy, a na pewno zniechęcają do kontaktów z daną grupą lub jej reprezentantkami/reprezentantami¹⁹. Przesady w czasach społecznego spokoju mogą mieć charakter „żartobliwych powiedzonek”, które w okresie chaosu mogą ujawnić tkwiący w nim komponent agresji. Treść przesady może kształtować formę przemocy, np. w czasie pogromów wywołanych plotką o rzekomym „mordzie

19. Tamże, s. 27.

rytualnym”, to agresor (tłum) robił to, co zarzucał Żydom (morderstwa, grabieże, zdradę, etc). Wiara w te zarzuty była siłą napędową tłumy, dzięki której tłum dopuszczał się przemocy, jakiej nie dopuściłyby się jednostki²⁰.

20. A. Cała, *Wizerunek Żyda...*, s. 195.

7. Dehumanizacja.

Dehumanizacja jest skrajnym esencjalistycznym przekonaniem o grupach, w których dochodzi do kontestacji zdolności „obcych” do przeżywania wyższych uczuć, stanów umysłowych bądź innych kompetencji ludzkich. Według J. Vaes, M. P. Paladino i M. Miranda, dehumanizowanie obcych jest powiązane z czynnikami zakorzenionymi w specyficznym międzygrupowym kontekście, przy czym humanizowanie swoich jest zależne od potrzeby przynależności i transcendencji²¹.

Komponentami dehumanizacji są:

- infrahumanizacja – polega na tym, iż myśląc o grupie „obcej” lub jej członkach/członkiniach, porównuje się ją do zwierząt, uważając członków i członkinie grupy za istoty na „niższym szczeblu drabiny ewolucyjnej” oraz tworząc w ten sposób metaforyczne odcięcie i zaznaczenie kontrastu pomiędzy „my” (ludzie) a „oni” (zwierzęta),
- dementalizacja – polega na negowaniu u „obcego” życia wewnętrznego, podkreśla się w ten sposób, że „oni” (obcy) są pozbawieni „głębi psychologicznej” (bez duszy), wrażliwości emocjonalnej, czyli niezdolni są do odczuwania wyższych uczuć. Dementalizacja ofiar często służy za usprawiedliwienie niegodnego traktowania „obcych” przez członków/członkinie grupy własnej jako obrony jej pozytywnego wizerunku²².

21. M. Bilewicz, M. Kofta, M. Drogosz, *Esencjalizm, bytowość i dehumanizacja jako pozastereotypowe aspekty postrzegania grup społecznych*, [w:] *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Bilewicza, M. Kofty, M. Drogosza, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 9–10.

8. Dyskryminacja.

Do uzasadnienia dyskryminacji grupy obcej wykorzystuje się negatywne stereotypy, uprzedzenia i przesady, które funkcjonują w danej kulturze, np. budowanie zamkniętych osiedli w celu „ochrony” danej grupy.

22. M. Tarnowska, P. Sławuta, M. Kofta, *Procesy dehumanizowania „obcych”: mechanizmy i funkcje*, [w:] *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Bilewicza, M. Kofty, M. Drogosza, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 156.

9. Kozioł ofiarny.

W konsekwencji przesądów, uprzedzeń, dyskryminacji, segregacji i wykluczenia dochodzi do wytypowania wykluczonej grupy na tak zwanego „kozła ofiarnego”. Symbolicznie obarcza się taką grupę winą za nieszczęścia, porażki, frustracje, etc. Jednak wybór grupy, która ma pełnić rolę „kozła ofiarnego”, zależy od kulturowej tradycji, pozycji klasowej grupy oraz miejsca, jakie zajmuje w hierarchii społecznej. Przykładem mogą być społeczności tradycyjne, które są traktowane z pogardą i narażone są na dyskryminację, co w rezultacie przyczynia się do ich niskiej pozycji klasowej. Awans społeczny tych, którzy byli grupą najbiedniejszą, może wzbudzić sprzeciw i agresję grupy większościowej²³.

23. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 29.

10. Rasizm.

Rasizm bazuje na pseudonaukowych XIX-wiecznych teoriach antropologicznych, związanych z podziałem na rasy, wiążących wygląd człowieka z jego moralnością. W rasizmie panuje błędne przekonanie o wyższości niektórych ras nad innymi, np. Żydzi w rasistowskiej teorii występowali jako uosobienie zła i podludzi, z drugiej strony Germanie zostali zakwalifikowani do rasy „nadludzi”²⁴.

24. Tamże, s. 29–30.

V. Funkcje antysemityzmu.

Według teorii tożsamości społecznej (Tajfel i Turner, 1979), korzystne porównania międzygrupowe, faworyzowanie grupy własnej i dyskryminowanie grupy obcej przyczyniają się do zaspokojenia wysokiej samooceny jednostki. Faworyzowanie własnej grupy przyczynia się do podniesienia indywidualnej samooceny, a jej zagrożenie działa motywująco do faworyzowania grupy własnej (Abrams i Hogg)²⁵.

Ponadto, w społeczeństwie o źle funkcjonującej kulturze, w której mechanizmy kompensacyjne nie zapewniają dostatecznych zadośćuczynień, wywołują one eskalację lęków egzystencjalnych, a w następstwie – wzrost poziomu agresji. Do takiego zjawiska dochodzi szczególnie podczas klęsk żywiołowych, kryzysów ekonomicznych czy społecznych. Wówczas uaktywniają się postawy ksenofobiczne, uprzedzenia, wzrasta dystans społeczny najczęściej wobec grup dyskryminowanych, będących najniżej w hierarchii społecznej²⁶. Takie patologiczne reakcje lękowe i obronne na kryzys z reguły są skorelowane z poziomem agresji w danej kulturze, która może się objawiać poprzez: **psychozy i paniki zbiorowe** (epidemia cudów, „spisek żydowski”, zamachy); pojawianie się **subkultur przemocy** (skinheadzi, ugrupowania polityczne, które ukierunkowują agresję) i **ruchy głoszące nienawiść**²⁷.

„Przesady, wiara w mord rytualny, wszechświatowy spisek żydowski, irracjonalny wizerunek Żyda, a także uznanie tej grupy za wroga wewnętrznego są formą owego paranoicznego folkloru lękowego²⁸, który został wykorzystany przez radykalizm narodowy. Wykorzystał on tradycyjne elementy wizerunku przechowane przez chrześcijaństwo, wzmocnione i uaktualnione przez antysemityczną propagandę, obarczając Żydów odpowiedzialnością za wszelkie niepowodzenia. W ten sposób „symboliczny Żyd nabrał cech nadprzyrodzonych, posiadając moc niemal kosmiczną, pełniąc funkcję motoru historii, przyczyny narodowych nieszczęść, stając się uosobieniem zła²⁹. Wykorzystane w tym celu teorie spiskowe pozwalają na uszeregowanie niepowiązanych pomiędzy sobą faktów w ciąg przyczynowo-skutkowy. Dzięki temu dają one możliwość zrozumienia zjawiska, szczególnie wtedy, kiedy są głoszone przez autorytet, który uwiarygadnia fantazje³⁰. Poprzez stereotyp spiskowy przetransformowano grupę w pojedynczy byt intencjonalny, podobny do wrogiej nam osoby, której działalność ma predyspozycje do „produkcji zła”, działa w sposób niewidzialny, tajny i jest zarządzana z odległego centrum dowodzenia.

Stereotyp spiskowy pomaga zrozumieć i wyjaśnić negatywne zjawiska społeczne, umożliwia zrekonstruowanie przeszłych wydarzeń oraz zaprojektowanie zdarzeń przyszłych, może „uwrażliwiać percepcyjnie i emocjonalnie na domniemane zagrożenia dla grupy własnej; motywować do kolektywnej samoobrony; dostarcza moralnego uzasadnienia dla dyskryminowania i dehumanizowania przedstawicieli grupy obcej³¹.

Taki symboliczny Żyd, jako wróg publiczny, był (jest) wykorzystywany przez propagandę antysemityczną, wywołując nienawiść do Żydów, mobilizując i dając różnym grupom społecznym poczucie uczestnictwa w zmianie, która nie jest zagrażająca, ponieważ jej koszty mieli ponieść tylko „obcy³².

25. A. Cichowska, A. Golec de Zavala, art. cyt., s. 232.

26. A. Cała, *Czy antysemityzm jest wieczny?*, [w:] *Żydzi i judaizm...*, s. 285.

27. Tamże, s. 285.

28. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 677.

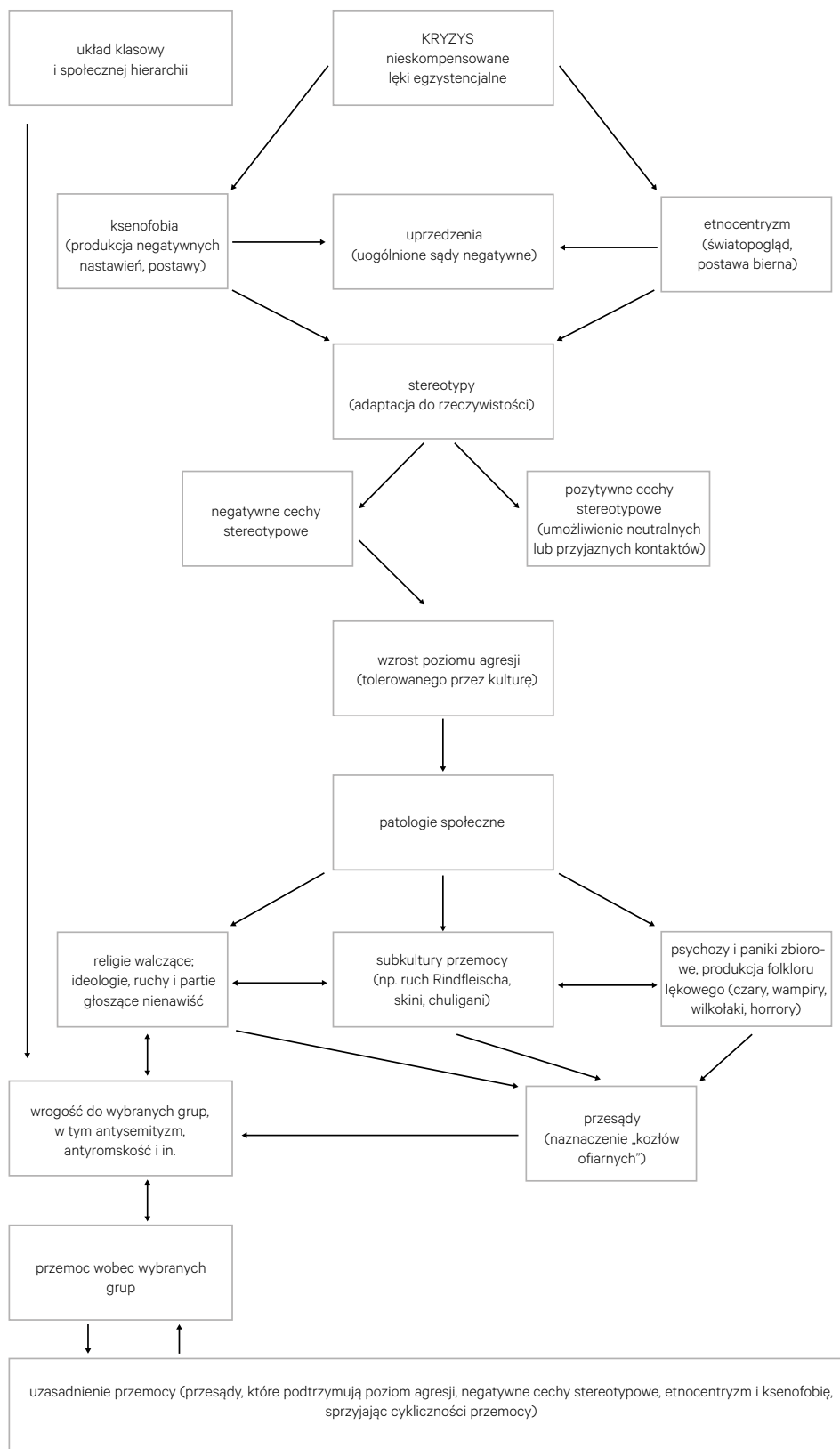
29. Tamże, s. 678.

30. Tamże, s. 679.

31. M. Kofta, *Stereotyp spiskowy jako centralny składnik antysemityzmu*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania...*, s. 277–278.

32. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 679.

33. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm...*, s. 682.



Ryc. 1. Model mechanizmu agresji, opracowany graficznie przez Alinę Całą³⁹.

VI. Psychologiczne podłoże antysemityzmu.

W badaniach nad antysemityzmem badacze Centrum Badań nad Uprzedzeniami, pod kierownictwem Michała Bilewicza, wskazują zwykle trzy kategorie przyczyny uprzedzeń antysemickich:

1. **Przyczyny osobowościowe** – autorytarna osobowość, czyli osoba, która skłonna jest podporządkować się mającym władzę i jest niechętna odstępcom, doświadczyła pogorszenia sytuacji materialnej (w porównaniu z otoczeniem), tożsamość jej bazuje na identyfikacji narodowej zbudowanej na cierpieniach narodu polskiego³⁴. Osoba taka podziela „stereotypowe negatywne opinie opisujące Żydów jako zagrażających, niemoralnych i istotnie odmiennych od nie-Żydów”³⁵.
2. **Sytuacja ekonomiczna** – bazuje na subiektywnym odczuciu związanym z gorszą sytuacją finansową, egzystencjalną w porównaniu z innymi, braku możliwości odnalezienia się w tej sytuacji i przeniesienia swojej agresji i frustracji na grupy mniejszościowe i migrantów. Takie osoby częściej wierzą w rzekomy spiszek żydowski³⁶.
3. **Tożsamość narodowa** – osobowość, w której tożsamość narodowa zbudowana jest na krzywdzie narodu polskiego. Jak zauważyli brytyjscy psychologowie (Noor, Brown i Prentice, 2008), rywalizacja cierpienia ma duży wpływ na niechęć wobec innych narodów – ofiar. Przykładem może być tu przekonanie, że Polacy więcej ucierpieli niż Żydzi. Prowadzi to też do niechęci w stosunku do Żydów jako „rywali w cierpieniu”³⁷.

34. M. Winiewski, M. Bilewicz, *Antysemityzm: dynamika i psychologiczne uwarunkowania*, [w:] *Uprzedzenia w Polsce*, pod red. A. Stefaniaka, M. Bilewicza, M. Winiewskiego, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2015, s. 27.

35. T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswick, D. J. Levinson, R. N. Sanford, *The authoritarian personality*, Harper and Row, Nowy Jork 1950, s. 71, cyt. za: M. Winiewski, M. Bilewicz, art. cyt., s. 27.

36. Tamże, s. 28.

37. Tamże, s. 28–29.

VII. Rozpowszechnienie antysemityzmu w Polsce na podstawie badań.

Najczęstszym narzędziem do badania zasięgu oraz wpływu antysemityzmu jest skala Bogardusa. Polega ona na mierzeniu dystansu etnicznego poprzez deklarowaną sympatię czy antypatię do różnych narodów. Jednak jest to niewystarczające narzędzie do badania zasięgu antysemityzmu, ponieważ osoby deklarujące niechęć do Żydów nie zawsze są wyznawcami/wyznawczyniami ideologii antysemickiej, a ci, którzy deklarują sympatię do Żydów, nie muszą być pozbawieni uprzedzeń antysemickich. Jednakże tylko skala Bogardusa daje możliwość wglądu w długoterminowe zmiany w nastawieniach ludzi.

W Polsce po raz pierwszy takie badanie przeprowadzono w 1966 roku na grupie studentów, powtarzając je w 1975 roku. Kolejne badania w latach 80. wykonano już na reprezentatywnej próbie społeczeństwa³⁸.

Na podstawie zbiorczych wyliczeń wahań skali Bogardusa, możemy zauważyć, jak zmieniało się nastawienie do Żydów w Polsce w latach 1975–1991.

1975 r.: 4% sympatii, 41% antypatii, 54% obojętnych.

1977 r.: 5% sympatii, 38% antypatii, 57% obojętnych.

1981 r.: 7% sympatii, 25% antypatii, 67% obojętnych.

1982 r.: 6% sympatii, 23% antypatii, 71% obojętnych.

38. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny. Antysemityzm...*, s. 614–616.

1983 r.: 8% sympatii, 24% antypatii, 68% obojętnych.
1984 r.: 9% sympatii, 20% antypatii, 71% obojętnych.
1985 r.: 13% sympatii, 23% antypatii, 64% obojętnych.
1986 r.: 9% sympatii, 18% antypatii, 73% obojętnych.
1987 r.: 11% sympatii, 16% antypatii, 73% obojętnych.
1988 r.: 11% sympatii, 19% antypatii, 70% obojętnych.
1989 r.: 14% sympatii, 21% antypatii, 65% obojętnych.
1990 r.: 15% sympatii, 20% antypatii, 65% obojętnych.
1991 r.: 17% sympatii, 19% antypatii, 64% obojętnych³⁹.

W 1992 roku Ośrodek Badania Opinii Publicznej przeprowadził badania, na podstawie których stwierdzono, że 22% badanych deklaroowało niechęć do Żydów. W badaniu nie uwzględniono kategorii „brak odpowiedzi”. Kolejne sondaże przeprowadzone przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej wykazały następujące wyniki⁴⁰.

1993 r.: 15% sympatii, 51% antypatii, 25% obojętnych.
1994 r.: 17% sympatii, 47% antypatii, 27% obojętnych.
1995 r.: 25% sympatii, 45% antypatii, 26% obojętnych.
1996 r.: 26% sympatii, 41% antypatii, 24% obojętnych.
1997 r.: 28% sympatii, 41% antypatii, 26% obojętnych.
1998 r.: 19% sympatii, 48% antypatii, 26% obojętnych.
1999 r.: 19% sympatii, 49% antypatii, [brak wyliczenia].
2001 r.: 19% sympatii, 47% antypatii, 26% obojętnych.
2002 r.: 23% sympatii, 46% antypatii, 23% obojętnych.
2003 r.: 21% sympatii, 47% antypatii, 25% obojętnych.
2004 r.: 18% sympatii, 45% antypatii, 29% obojętnych.
2005 r.: 20% sympatii, 50% antypatii, [brak wyliczenia].
2006 r.: 20% sympatii, 45% antypatii, 30% obojętnych.
2007 r.: 23% sympatii, 40% antypatii, 29% obojętnych.
2008 r.: 34% sympatii, 32% antypatii, 26% obojętnych.
2010 r.: 31% sympatii, 27% antypatii, 35% obojętnych⁴¹.

Można zauważyć, że wzrósł odczynnik deklarowanej sympatii, nastąpił znaczny spadek antypatii i postaw obojętnych. Niestety, tego typu badanie nie jest w stanie zweryfikować rozpowszechnienia i ugruntowania antysemityzmu w mentalności polskiej. Próbę taką podjął Ireneusz Krzemiński wraz z Heleną Datner w 1992⁴² roku, realizując badania zorganizowane przez Żydowski

39. A. Jasińska-Kania, *Zmiany postaw Polaków wobec różnych narodów i państw*, [w:] *Bliscy i dalecy*, pod red. tejże, Warszawa 1992, t. 2, cyt. za: A. Cała, dz. cyt., s. 616–617.

40. CBOS, *Sympatia i niechęć do innych narodów*, grudzień 2003, oprac. M. Strzeszewski, www.cbos.pl, cyt. za: A. Cała, dz. cyt., s. 617.

41. Dane za 2004–2007 r. Komunikat z badań „Stosunek do innych narodów”, oprac. M. Strzeszewski, BS 1/2005, BS 148/2006, BS 144/2007, CBOS, <http://www.cbos.pl/pl/2010.php> (BS/193/2003, oprac. M. Strzeszewski; BS/12/2010, oprac. K. Wądołowska), cyt. za: A. Cała, dz. cyt., s. 617.

42. Zob. *Czy Polacy są antysemittami? Wyniki badania sondażowego*, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.

Instytut Historyczny. Kolejne badanie przeprowadził w 2002⁴³ i w 2012⁴⁴ roku. Jego badania nad antysemityzmem obejmują 20 lat. W badaniach przeanalizowano postawy antysemickie na szerszym tle niechęci, czyli ksenofobii wobec innych narodowości, grup etnicznych i kulturowych.

W 1992 skoncentrowano się na dwóch formach antysemityzmu, czyli na **antysemityzmie tradycyjnym** (odpowiednikiem tutaj byłby antyjudaizm), gdzie wzięto pod uwagę niechęć do Żydów uzasadnianą uprzedzeniami i stereotypami religijnymi, np. bogobójstwem, oraz **antysemityzmie nowoczesnym**, nawiązując tutaj do stereotypu „**duszy grupowej**”, mającego na uwadze rzekomy wszechświatowy spisek i wpływ żydowski (na finanse, gospodarkę, media, politykę), skrytość działań, szczególną więź między Żydami zagrażającą większości, komunizm.

Równie ważną kwestią poruszaną w badaniach było hipotetyczne założenie o rzekomej wyższości narodu polskiego nad żydowskim i kreacji tożsamości własnej jako reprezentanta/reprezentantki grupy większościowej w kontrze do Żydów, w oparciu o „moralną wyższość”⁴⁵.

43. Zob. *Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie. Raport z badań*, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

44. Zob. *Żydzi – problem prawdziwego Polaka. Antysemityzm, ksenofobia i stereotypy narodowe po raz trzeci*, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

45. *Żydzi – problem prawdziwego Polaka. Antysemityzm, ksenofobia...*, s. 11–23.

Typ antysemityzmu	1992	2002	2012
Tradycyjny antysemityzm	11,5%	11,6%	8%
Tradycyjny anty-antysemityzm	29%	35%	45%
Nowoczesny antysemityzm	17%	27%	20%
Nowoczesny anty-antysemityzm	8%	16%	21%

Tabela 1. Odsetek antysemitów i anty-antysemitów w okresie 1992–2012⁴⁶.

Według Ireneusza Krzemińskiego, zauważalny jest spadek zarówno antysemityzmu tradycyjnego, jak i nowoczesnego. Wzrosły też postawy odrzucające wszelkie oskarżenia wobec Żydów.

46. Tamże, s. 24.

1. Wykształcenie.

Według badań, poziom postaw koreluje z wykształceniem respondentów i respondentek.

Wykształcenie	Antysemityzm tradycyjny			Antysemityzm nowoczesny				
	brak	pośredni	antysemityzm	brak	pośredni			antysemityzm
					I	II	III	
Podstawowe	48%	33,3%	18,7%	43,1%	17,1%	4,9%	7,3%	27,6%
Zawodowe	63,7%	27%	9,3%	43,8%	17,1%	8,1%	8,2%	22,8%
Średnie	67,8%	24,7%	7,5%	47,2%	13,8%	7,5%	11,3%	20,2
Wyższe	78,1%	17,9%	4%	58,6%	17,5%	3,6%	6,4%	13,9%
Ogółem	66,8%	24,8%	8,4%	48,2%	15,8%	6,6%	9%	20,4%

Tabela 2. Poziom wykształcenia a antysemityzm tradycyjny i nowoczesny w 2012 roku⁴⁷.

Jak można spostrzec, wykształcenie zniwelowało postawy antysemickie bazujące na tradycyjnej formie antysemityzmu, jednak zauważalny jest również wyższy odsetek postaw antysemickich bazujących na antysemityzmie

47. Tamże, s. 25–26.

nowoczesnym. Badacze i badaczki uwzględnili/uwzględniły w badaniu również kategorię „pośrednią”, która dowodzi, że niektórzy badani/badane nie są antysemitami/antysemitkami według zastosowanej definicji, ale również nie wykazują się brakiem postaw antysemickich.

2. Wiek.

Wiek	Antysemityzm tradycyjny			Antysemityzm nowoczesny				
	brak	pośredni	antysemityzm	brak	pośredni			antysemityzm
					I	II	III	
18–24	71%	24,7%	4,3%	61,3%	16,1%	2,2%	5,4%	15,1%
25–39	70%	22,8%	7,2%	55,5%	12,7%	5,2%	10,3%	16,3%
40–59	68,6%	23,9%	7,5%	46,5%	18,9%	6,7%	7,8%	20,1%
> 59	55,8%	30,3%	13,9%	33,8%	14,7%	10,4%	10,8%	30,3%
Ogółem	66,8%	24,8%	8,4%	48,2%	15,8%	6,6%	9,0%	20,4%

Tabela 3. Wiek a poziom antysemityzmu tradycyjnego i nowoczesnego w 2012 roku⁴⁸.

Biorąc pod uwagę powyższe zestawienie, widzimy, że przejawianie postaw antysemickich wiąże się również z wiekiem. Można tutaj wysnuć wniosek, że im młodszy respondent/respondentka, tym mniejszy procent postaw antysemickich. Ireneusz Krzemiński zauważa, że taka zależność występowała również w poprzednich badaniach. Zwraca również uwagę to, iż postawy poszczególnych pokoleń nie były na tym samym poziomie. Badacze i badaczki porównali badania postaw antysemickich najmłodszych osób w 2002 i 2012 i stwierdzili, że „wiek nie jest zmienną jednoznacznie sprzyjającą zmniejszeniu się postaw antysemickich”⁴⁹.

48. Tamże, s. 26–27.

49. Tamże, s. 29.

3. Religia.

Według badań, utrzymuje się również silna zależność pomiędzy deklarowaną religijnością a postawami antysemickimi. W 1992 roku taka zależność była zauważalna przy uwzględnieniu wykształcenia; osoby o niższym wykształceniu były bardziej antysemicko nastawione niż wykształceni respondenci/respondentki. W 2002 i 2012 wpływ taki już był jednoznaczny. Co ciekawe, w badaniach z 2002 roku można zauważyć, że poziom antysemityzmu również rósł u osób niewierzących.

Analizując badania, Ireneusz Krzemiński stwierdza, że to nie lekcja religii jest nośnikiem wiedzy o Żydach. Religia w tym wypadku oddziałuje poprzez „związek polskiej religijności i postaw, reprezentowanych często w Kościele, z narodową ideologią, z narodowo-katolickimi treściami, które stają się też ważniejsze dla człowieka wraz z wiekiem, gdy staje się dorosłym obywatelem, mocniej zainteresowanym życiem społeczno-politycznym”⁵⁰.

50. Tamże, s. 33.

4. Miejsce zamieszkania.

Zbadano również wpływ miejsca zamieszkania na postawy antysemickie. W 1992 roku badania wskazały, że antysemityzm tradycyjny był na wsi najwyższy, ale więcej osób deklarujących postawy antysemickie bazujące na antysemityzmie nowoczesnym mieszkało w dużych i największych miastach. Sytuacja ta uległa zmianie w 2012 roku, kiedy wyniki badań wskazały, że miejsce

zamieszkania nie ma istotnego wpływu na deklaracje antysemitki. Jak zauważa Ireneusz Krzemiński, potwierdza to hipotezę o postawach antysemitki wyznaczanych przez identyfikacje narodowo-katolickie, działające jednolicie na terenie całego kraju.

5. Antysemitka krytyka Izraela.

W badaniach w 2002 i 2012 roku zapytano respondentów/respondentki również o to, kto jest odpowiedzialny za konflikt na Bliskim Wschodzie. Analizy badań wykazały, że większość Polaków uznaje, że obie strony są winne konfliktowi. Badacz wysuwa tutaj tezę, iż antysyjonizm nie jest tak znaczący jak antysemitizm „inkorporowany w narodowo-katolicką ideologię”⁵¹.

51. Tamże, s. 36.

Badania te pogłęбили badacze i badaczki Centrum Badań nad Uprzedzeniami, którzy w Polskim Sondażu Uprzedzeń 2 (PPS2) przeprowadzonym w 2013 roku chcieli wychwycić antysemitkę w krytyce Izraela. Autorzy i autorki zwracają uwagę na dwie kwestie: 41% udzieliło na to pytanie odpowiedź beztreściową; 50,7% osób udzielających odpowiedzi wyraziło dobrą lub bardzo dobrą opinię o Izraelu, gdy 49,3% wyraziło negatywną⁵².

52. M. Winiewski, A. Haska, D. Bułska, *Krytyka państwa Izrael a antysemitizm*, [w:] *Uprzedzenia...*, s. 45.

Odpowiedzi beztreściowe mogą wskazywać na **latentny antysemitizm**, czyli tendencję do unikania wyrażania treści antysemitki. Jednak, jak wskazują badacze i badaczki, wyniki badań z 2013 roku pokazują, że duża część społeczeństwa w Polsce przejawia skrajnie antyizraelskie postawy. Postawy te są również powiązane z wtórnym antysemityzmem i antysemityzmem tradycyjnym.

6. Tożsamość narodowa.

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, dlaczego osoby, które były najmłodsze podczas badania w 1992 roku, z wiekiem nabyły postawy antysemitki, badacze i badaczki zapytali o poglądy dotyczące własnego narodu. W ten sposób zmierzono postawy charakteryzujące bezwarunkową akceptację, apologetyczne wobec narodu polskiego.

Polacy dumni z historii, bo postępowali bardziej szlachetnie niż inne narody	1992	2002	2012
Postępowali bardziej szlachetnie	44%	63%	51%
Postępowali mniej szlachetnie	3%	5%	6%
Ani mniej, ani bardziej szlachetnie	42%	29%	37%
Trudno powiedzieć	11%	3%	6%
Ogółem	100%	100%	100%

Polacy częściej krzywdzeni w historii niż inne narody	1992	2002	2012
Polacy częściej krzywdzeni	76,5%	74%	65,5%
Polacy rzadziej krzywdzeni	1,5%	1%	3,5%
Ani rzadziej, ani częściej krzywdzeni	17%	22%	28%
Trudno powiedzieć	5%	3%	3%
Ogółem	100%	100%	100%

Polacy mają więcej cech wartościowych niż inne narody	1992	2002	2012
Polacy mają więcej cech wartościowych	15,5%	23%	24%
Polacy mają mniej cech wartościowych	7%	6%	7%
Ani mniej, ani więcej cech wartościowych	68,5%	66%	59%
Nie mam zdania na ten temat	9%	5%	10%
Ogółem	100%	100%	100%

Tabela 4. Szlachetność postępowania, krzywda oraz cechy narodowe Polaków na przestrzeni dwudziestolecia 1992–2012⁵³.

Jak zauważamy w tabeli 4, zmniejszyła się liczba tych, którzy uważali, że Polacy postępowali bardziej szlachetnie i byli bardziej krzywdzeni niż inne narody. Jednak nadal wynosi ona więcej niż 50%. Krzemiński zauważa, iż może to świadczyć o wysokim poziomie poczucia wartości narodowej. Na podstawie badań można powiedzieć, że religijność wyrażana wprost i uczucia związane z dumą narodową korelują z postawami antysemitycznymi, tworząc zbitkę postaw ideowych. Badacz zestawiał odpowiedzi „antysemitów” i „nie-antysemitów” z odpowiedziami gloryfikującymi Polaków i stwierdził, że we wszystkich wypadkach to „antysemitów” częściej uważali, że Polacy byli bardziej krzywdzeni, mają więcej cech wartościowych niż inni i postępowali bardziej szlachetnie.

Przeanalizowano również nabywanie antysemityzmu przez młodych pod kątem gloryfikacji Polaków. Pomimo tego, że dane nie wskazały regularnej tendencji do wychwalania swojego narodu, można stwierdzić że „(...) najmłodszy z wiekiem stają się nastawieni bardziej nacjonalistycznie (...) nabywając antysemityzmu, nabywają zarazem, a może łącznie – przekonania narodowe, apologetyczne wobec własnego narodu i jego postępowania w historii”⁵⁴.

7. Wyrządzona krzywda.

Warto również przytoczyć badania prowadzone w 1992 i 2002, dotyczące poczucia rzekomo wyrządzonej krzywdy Polakom przez Żydów.

Polacy doznali od Żydów	1992	2002
Więcej dobrego niż złego	9%	8,5%
Tyle dobrego, co złego	45%	51%
Więcej złego niż dobrego	18%	27%
Trudno powiedzieć	28%	13,5%

Żydzi doznali od Polaków	1992	2002
Więcej dobrego niż złego	38,5%	41,5%
Tyle dobrego, co złego	37%	42,5%
Więcej złego niż dobrego	7%	6%
Trudno powiedzieć	17,5%	10%

Tabela 5. Ocena historyczna relacji Polaków z Żydami w 1992 i 2002 roku⁵⁵.

53. Żydzi – problem prawdziwego Polaka. Antysemityzm, ksenofobia..., s. 39

54. Tamże, s. 38–43.

55. Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie. Raport z badań, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 113.

Tabela pokazuje, że w 1992 roku 38,5%, a w 2002 roku 41,5% respondentów uważało, że Żydzi doznali więcej dobrego niż złego od Polaków. Tylko 7% w 1992 roku, a jeszcze mniej w 2002 roku twierdziło, że Żydzi doznali od Polaków więcej złego niż dobrego. Postawa taka nie bazuje na realnej wiedzy historycznej ani też nie jest sprawiedliwa. Badacz wskazuje, że ocena taka zawiera w sobie komponent ksenofobiczny⁵⁶.

Ireneusz Krzemiński na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że obecnie postawy antysemityczne w Polsce, szczególnie antysemityzm nowoczesny, stanowią istotną część światopoglądu narodowo-katolickiego⁵⁷.

VIII. Formy antysemityzmu w Polsce na podstawie badań Centrum Badań nad Uprzedzeniami.

W ogólnopolskim badaniu sondażowym przeprowadzonym w 2009⁵⁸ i w 2013⁵⁹ r. Centrum Badań nad Uprzedzeniami pod kierownictwem Michała Bilewicza dokonało pomiaru rozpowszechnienia, przyczyn i konsekwencji głównych form antysemityzmu w Polsce⁶⁰, używając trójczynnikowej skali antysemityzmu: antysemityzmu tradycyjnego, antysemityzmu spiskowego oraz antysemityzmu wtórnego⁶¹. Zatem to, co grupa badawcza pod kierownictwem Ireneusza Krzemińskiego badała jako **antysemityzm nowoczesny**, w Polskim Sondażu Uprzedzeń podzielone zostało na **antysemityzm wtórny i spiskowy**.

Antysemityzm tradycyjny – postawa ta wiąże się z niechęcią do Żydów na podstawie przesłanek religijnych. Badania antropologiczne dotyczące wizerunku Żyda w kulturze polskiej, przeprowadzone przez Alinę Całą i Joannę Tokarską-Bakir, wskazują, że postawy antyjudajskie łączą się z podzieleniem mitów o rzekomym porwaniu dzieci przez Żydów w celach rytualnych. Przytoczone badania (w punkcie VII) Ireneusza Krzemińskiego i Heleny Datner wskazują na pewną korelację antysemityzmu tradycyjnego z wiekiem (podzielają go osoby starsze) i z wykształceniem (rzadziej występuje u osób wykształconych) oraz z miejscem zamieszkania (częściej występują u osób zamieszkujących wieś) i religijnością (częściej występuje u osób bardziej praktykujących).

Rozpowszechnienie antysemityzmu tradycyjnego wynosi w Polsce 22%. Natomiast poziom tego rodzaju antysemityzmu najwyższy jest w południowo-wschodniej Polsce (województwa lubelskie, podkarpackie), a niższy w województwach mazowieckim i pomorskim.

Analizy porównawcze pomiędzy 2009 i 2013 rokiem dowodzą wzrostu tego typu postaw. Ponadto, badacze wskazują, że część tego efektu może być ukryta w tzw. „brakach danych”, czyli w odpowiedziach wymijających, np. nie wiem, trudno powiedzieć. Analizy braku danych dowodzą, że prawdopodobieństwo wystąpienia takich odpowiedzi jest skorelowane z wiekiem, miejscem zamieszkania, wykształceniem i praktykami religijnymi. Analizy zmiennych psychologicznych potwierdziły, że osoby autorytarne częściej przejawiały antysemityzm tradycyjny⁶².

Antysemityzm wtórny – przejawia się zaprzeczaniem swojemu antysemityzmowi; obwinianiem Żydów odpowiedzialnością za Holocaust i doświadczenia, które ich spotkały, oraz umniejszaniem, a nawet zaprzeczeniem Shoah; traktowaniem

56. Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1996, s. 15.

57. Żydzi – problem prawdziwego Polaka. Antysemityzm, ksenofobia..., s. 57.

58. Zob. *Uprzedzenia etniczne w Polsce. Raport z ogólnopolskiego sondażu Polish Prejudice Survey 2009*, pod red. M. Bilewicza, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2009, http://cbu.psychologia.pl/uploads/aktualnosci/raport_PPS_final.pdf (dostęp 10.12.2015).

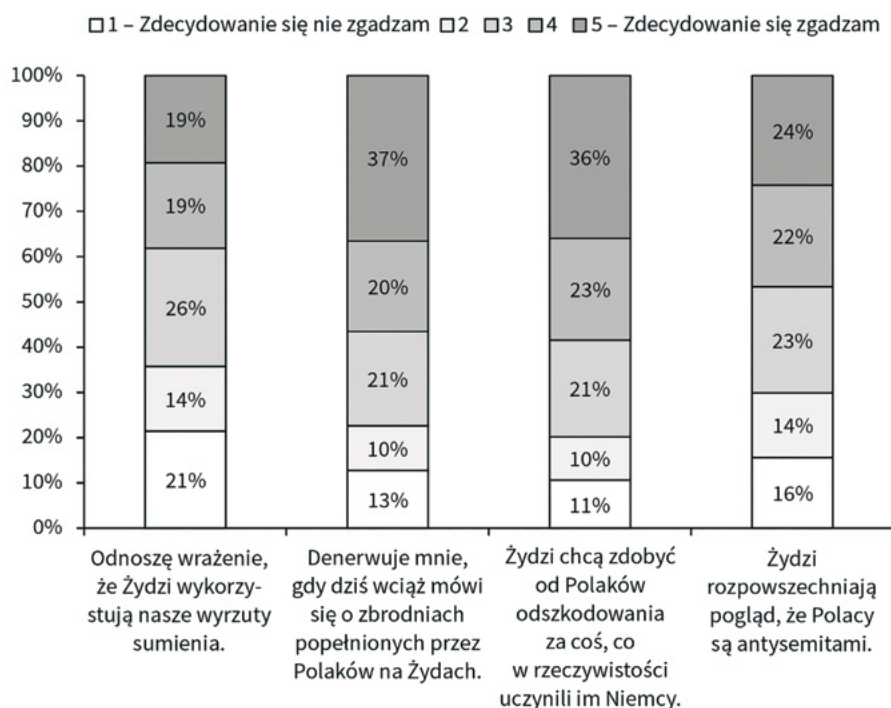
59. Zob. *Polish Prejudice Survey – Polski Sondaż Uprzedzeń 2*, pod kierownictwem dr hab. Michała Bilewicza, rok realizacji: 2013, <http://cbu.psychologia.pl/pl/projekty/projekty-2/polish-prejudice-survey/pps2> (dostęp 10.12.2015).

60. Każdy z pomiarów Polskiego Sondażu Uprzedzeń zawiera moduł stały, umożliwiający śledzenie zmian w czasie postaw Polaków wobec wybranych grup mniejszościowych, jak również zmiany ogólnych zjawisk psychologicznych (np. kontakt międzygrupowy, orientacja na dominację, formy identyfikacji narodowej, autorytaryzm).

61. M. Winiewski, M. Bilewicz, *Antysemityzm: dynamika i psychologiczne uwarunkowania*, [w:] *Uprzedzenia...*, s. 15.

62. Tamże, s. 19–21.

Holokaustu jako narzędzia w kontaktach w innych grupami (rzekoma walka o odszkodowania, przewaga nad innymi narodami, etc.). Rozprzestrzenienie antysemityzmu wtórnego jest większe niż antysemityzmu tradycyjnego, badacze również nie odnotowali istotnej zmiany pomiędzy 2009 a 2013 rokiem.



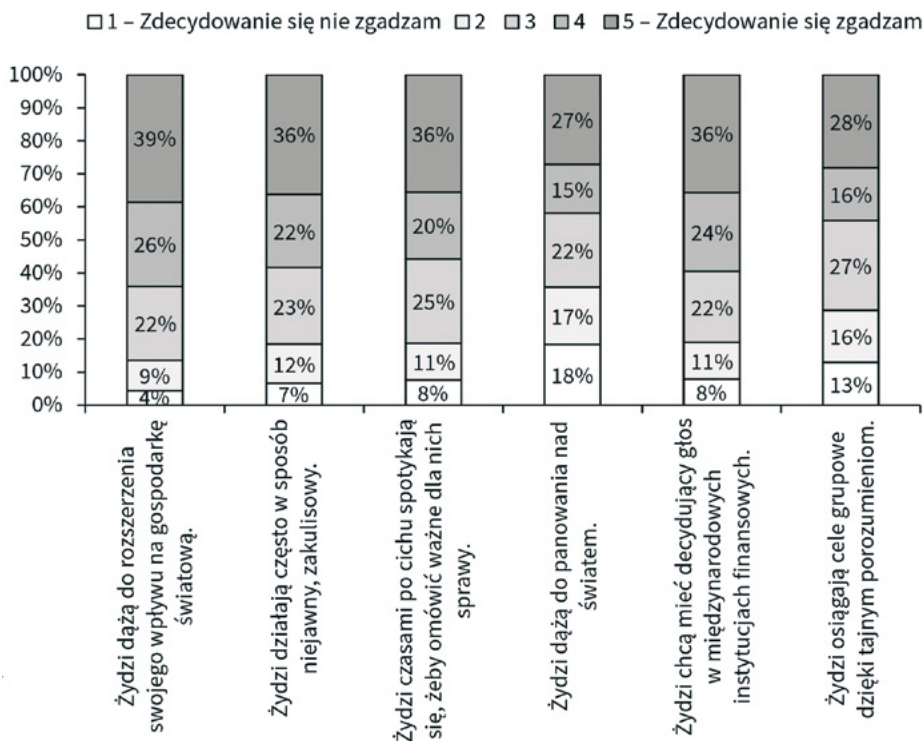
Rys. 2. Rozpowszechnienie antysemityzmu wtórnego w Polsce w 2013 roku⁶³.

Antysemityzm wtórny korelował z wiekiem i wykształceniem, co oznacza, że osoby starsze i gorzej wykształcone częściej podzielały te postawy. Z analizy wynika również, że wyższy poziom antysemityzmu wtórnego jest zauważany w województwie lubelskim, łódzkim i opolskim, a niższy w wielkopolskim i zachodniopomorskim⁶⁴.

63. Tamże, s. 22.

64. Tamże, s. 23.

Antysemityzm spiskowy – łączy w sobie antysemityzm nowoczesny i stereotyp spiskowy („duszy grupowej”), gdzie wskazuje się na grupowe i intencjonalne, ale ukryte działanie Żydów. Żydzi są postrzegani jako jeden byt realizujący wspólne cele. Wiara w rzekomy spisek żydowski jest najbardziej rozpowszechnioną formą antysemityzmu w Polsce. W sumie 67,1% osób zaznaczyło odpowiedzi w jakiś sposób opisujące spisek żydowski. Odsetek respondentów/respondentek był w 2009 podobny do wyników w 2013 roku. Antysemityzm spiskowy jest skorelowany z wykształceniem (osoby wykształcone w mniejszym stopniu wierzą w rzekomy spisek żydowski), ponadto osoby o poglądach bardziej prawicowych deklarują wiarę w teorie spiskowe.



Rys. 3. Rozpowszechnienie antysemityzmu spiskowego w Polsce w 2013 roku⁶⁵.

Analizy wskazują, że wyższy poziom antysemityzmu spiskowego obejmuje województwa lubelskie, podkarpackie, małopolskie, świętokrzyskie i łódzkie, niższy poziom występuje w województwach zachodniopomorskim, pomorskim i warmińsko-mazurskim⁶⁶.

65. Tamże, s. 25.

66. Tamże, s. 25.

IX. Przemoc filosemicka.

Jak wskazują Elżbieta Janicka i Tomasz Żukowski, po fizycznym unicestwieniu podczas Holokaustu i metaforycznym, jakim było wygnanie Żydów w 1968 roku, dochodzi w Polsce do społecznej inkluzji Żydów do kultury polskiej. Jak zauważają, sytuacja jest o tyle problematyczna, że dokonuje tego grupa większościowa wobec grupy mniejszościowej, czyli grupa wykluczająca wobec wykluczonych, a przede wszystkim – żywi wobec martwych⁶⁷. Autorzy analizują film *Po-lin. Okrucy pamięci* Joanny Dylewskiej z 2008 roku oraz narrację, poprzez którą snuta jest opowieść o Żydach i Żydówkach w Polsce przed wojną. Analizę można odnieść również do innych projektów, dzieł, instytucji kulturalnych, które raczej interpretują losy Żydów, niż przekazują obiektywną wiedzę. Narracja ta z reguły koncentruje się na przyjaznych stosunkach sąsiedzkich przed wojną, na ratowaniu Żydów i Żydówek podczas wojny, samych historii „Sprawiedliwych” oraz barwnej i „obcej” kulturze żydowskiej. Przjrzenie się i dostrzeżenie stosowanych praktyk takiej inkluzji uświadamia, że tam, gdzie kultura utrwaliła długotrwałą przemoc i dyskryminację mniejszości, trudno jest odrzucić wzorce powielające dyskryminację, stereotypizację i uprzedzenia. Dawne formy „podporządkowania” ustępują miejsca nowym. W rzeczywistości to grupa większościowa, mówiąc

67. E. Janicka, T. Żukowski, *Przemoc filosemicka*, [w:] *PL: Tożsamość wyobrażona*, pod red. J. Tokarskiej-Bakir, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013, s. 54.

o mniejszościowej, kreuje za pomocą tej narracji swój wizerunek. Idylliczny obraz relacji sąsiedzkich jest swoistym szantażem, zniekształcającym obraz rzeczywistych stosunków łączących Polaków i Żydów. Mamy tutaj zatem do czynienia ze swego rodzaju przemocą, podszytą przyjaznym gestem odbierającym możliwość wypowiedzenia żydowskiego doświadczenia⁶⁸. Jak zauważa Dominick LaCapra, doświadczenie jest zasadniczą kwestią w studiach nad mniejszościami, ale istnieje zagrożenie, że stanie się ono pustym hasłem i prowadzi do odzyskiwania utraconych głosów poprzez „projekcyjne identyfikacje i podkładanie głosu”⁶⁹.

Autor i autorka trafnie porównują sytuację do deklaracji przyjaźni z *Wesela*, gdzie „Polak zwraca się do Żyda – per Mosiek – biorąc go na świadka stosunków dobrosąsiedzkich: *No, jesteśmy przyjacieli*. Przyparty do muru Żyd nie chce skłamać, a prawdy powiedzieć nie może. Jego odpowiedź brzmi: *No, tylko że my jesteśmy/tacy przyjacieli, co się nie lubią*”⁷⁰.

X. Edukacja przeciw antysemityzmowi.

Na potrzeby projektu została opracowana definicja edukacji przeciw antysemityzmowi⁷¹.

Edukacja przeciw antysemityzmowi to świadome działania podnoszące wiedzę, umiejętności wpływające na postawy, które mają na celu aktywne zapobieganie, reagowanie i przeciwdziałanie antysemityzmowi, przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz odrzuceniu antysemickich stereotypów i antysemickiego myślenia zakorzenionego w języku, mediach, społeczeństwie, kulturze i w ideologiach ekstremistycznych wymierzonych w Żydów/Żydówki lub osoby, które nie są Żydami/Żydówkami, ale są celem ze względu na ich faktyczne bądź domniemane powiązanie, związek, przynależność, członkostwo lub udzielanie wsparcia szeroko rozumianej społeczności żydowskiej wyróżnianej na podstawie faktycznych lub domniemanych cech.

Celem edukacji przeciw antysemityzmowi jest:

- uwidocznienie antysemityzmu jako problemu większości, a nie mniejszości,
- uzmysłowienie negatywnego wpływu antysemityzmu na społeczeństwo i nas samych,
- wgląd w działanie: uprzedzeń, mechanizmu kozła ofiarnego, stereotypu teorii spiskowych i mechanizmów wykluczenia,
- rozwój zdolności identyfikacji z pozycji mniejszości, która jest konfrontowana z dyskryminacją i z agresją,
- rozwój kompetencji konfrontacji i przeciwstawienia się dyskryminacji i uprzedzeniom ze względu na pochodzenie narodowe i etniczne,
- nauka postrzegania z perspektywy innych, ale nadal równych, bez uprzedzeń do określonej grupy społecznej,
- przekazanie rzetelnej wiedzy na temat żydowskiej historii, kultury i religii,

68. Tamże, s. 54–80.

69. D. LaCapra, *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Wydawnictwo Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009, s. 13.

70. S. Wyspiański, *Wesele*, oprac. J. Nowakowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 44, cyt. za: E. Janicka, T. Żukowski, *Przemoc filosemicka*, [w:] *PL: Tożsamość wyobrażona*, pod red. J. Tokarskiej-Bakir, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013, s. 80.

71. Opracowanie: Magdalena Korona, Anna Makówka-Kwapisiwicz i Agata Teutsch.

- osiągnięcie zrozumienia, że wszyscy/wszystkie muszą być traktowani/traktowane równo i indywidualnie, a nie jako przedstawiciele/przedstawicielki bądź sojusznicy/sojuszniczki określonej grupy.

Edukacja przeciw antysemityzmowi jest częścią edukacji antydyskryminacyjnej. Przyczynę wyodrębnienia edukacji przeciw antysemityzmowi z edukacji antydyskryminacyjnej stanowi chęć podjęcia działań edukacyjnych w celu przeciwdziałania dyskryminacji, stereotypom i uprzedzeniom skierowanych tylko do określonej grupy, w tym wypadku do Żydów/Żydówek lub osób, które nie są Żydami/Żydówkami, ale są celem agresji ze względu na ich faktyczne bądź domniemane powiązanie, związek, przynależność, członkostwo lub udzielanie wsparcia szeroko rozumianej społeczności żydowskiej. Takie rozróżnienie pozwala na podjęcie działań zapobiegawczych oraz wzmacnianie społeczności do wprowadzania zmian społecznych i inicjowania działań zwalczających antysemityzm.

Bibliografia:

Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie. Raport z badań, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Beller S., *Antysemityzm. Bardzo krótkie wprowadzenie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2014.

Bilewicz M., Kofta M., Drogosz M., *Esencjalizm, bytowość i dehumanizacja jako pozastereotypowe aspekty postrzegania grup społecznych*, [w:] *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Bilewicza, M. Kopty, M. Drogosza, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Cała A., *Czy antysemityzm jest wieczny?*, [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, suplement nr 1 do „Studia Judaica”, pod red. K. Pilarczyka, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2003, t. III.

Cała A., *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2012.

Cała A., *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.

Cichowska A., Golec de Zavala A., *Kolektywny narcyzm a sprawa polska*, [w:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, pod red. M. Kopty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Janicka E., Żukowski T., *Przemoc filosemicka*, [w:] *PL: Tożsamość wyobrażona*, pod red. J. Tokarskiej-Bakir, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.

Kofta M., *Stereotyp spiskowy jako centralny składnik antysemityzmu*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, pod red. M. Kopty, A. Jasińskiej-Kani, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

LaCapra D., *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Wydawnictwo Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009.

Nawrocki W., *Mity i stereotypy jako kulturowa legitymizacja uprzedzeń i agresji (przypadek serbski)*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, pod red. M. Kopty, A. Jasińskiej-Kani, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

Tarnowska M., Sławuta P., Kofta M., *Procesy dehumanizowania „obcych”: mechanizmy i funkcje*, [w:] *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Bilewicza, M. Kopty, M. Drogosza, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Uprzedzenia etniczne w Polsce. Raport z ogólnopolskiego sondażu Polish Prejudice Survey 2009, pod red. M. Bilewicza, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2009, http://cbu.psychologia.pl/uploads/aktualnosci/raport_PPS_final.pdf (dostęp 10.12.2015).

Winiewski M., Bilewicz M., *Antysemityzm: dynamika i psychologiczne uwarunkowania*, [w:] *Uprzedzenia w Polsce*, pod red. A. Stefaniaka, M. Bilewicza, M. Winiewskiego, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2015.

Winiewski M., Haska A., Bulska D., *Krytyka państwa Izrael a antysemityzm*, [w:] *Uprzedzenia w Polsce*, pod red. A. Stefaniaka, M. Bilewicza, M. Winiewskiego, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2015.

Żydzi – problem prawdziwego Polaka. Antysemityzm, ksenofobia i stereotypy narodowe po raz trzeci, pod red. I. Krzemińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

Spis rycin:

Ryc. 1. Model mechanizmu agresji, opracowany graficznie przez Alinę Całą.

Rys. 2. Rozpowszechnienie antysemityzmu wtórnego w Polsce w 2013 roku.

Rys. 3. Rozpowszechnienie antysemityzmu spiskowego w Polsce w 2013 roku.

Spis tabel:

Tabela 1. Odsetek antysemitów i anty-antysemitów w okresie 1992–2012.

Tabela 2. Poziom wykształcenia a antysemityzm tradycyjny i nowoczesny w 2012 roku.

Tabela 3. Wiek a poziom antysemityzmu tradycyjnego i nowoczesnego w 2012 roku.

Tabela 4. Szlachetność postępowania, krzywda oraz cechy narodowe Polaków na przestrzeni dwudziestolecia 1992–2012.

Tabela 5. Ocena historyczna relacji Polaków z Żydami w 1992 i 2002 roku.

III.

Analiza podręczników szkolnych i scenariuszy zajęć

Jednym z celów projektu „Antysemityzm nie jest poglądem” było przeanalizowanie podręczników edukacji formalnej dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz podręczników/scenariuszy edukacji nieformalnej.

Naszym zamierzeniem było zweryfikowanie, czy w podręcznikach szkolnych i scenariuszach pojawia się tematyka żydowska. Jeżeli tak, to wokół jakich tematów się koncentruje? Czy są to treści *stricte* informacyjne, czy zawierają schematy argumentacyjne i treści antysemickie? Interesowało nas też, czy Żydzi w narracji podręczników są przedstawiani jako część narodu polskiego, czy jako element obcy.

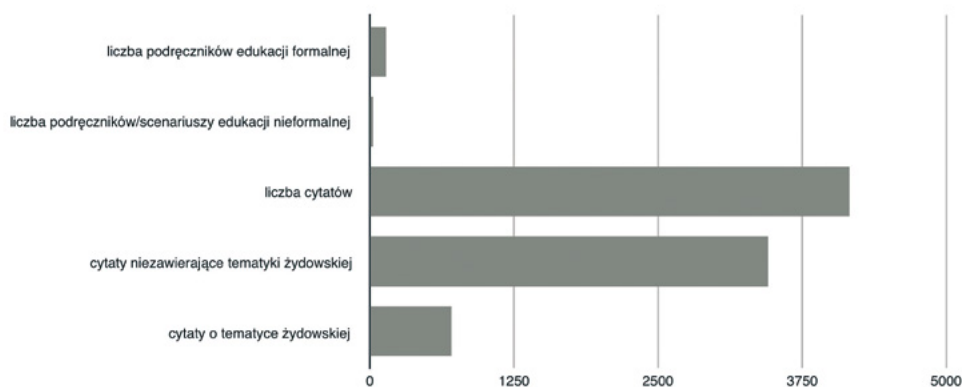
Biorąc pod uwagę nową podstawę programową wprowadzoną w 2008/2009 roku, skoncentrowaliśmy/skoncentrowałyśmy się na edukacji wczesnoszkolnej, szkole podstawowej, gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych. Wybraliśmy/wybrałyśmy taki rodzaj zajęć edukacyjnych, gdzie powinna pojawić się tematyka żydowska. Skupiliśmy/skupiłyśmy się głównie na: historii, historii i społeczeństwie, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze, wychowaniu do życia w rodzinie, w minimalnym stopniu – na języku polskim i podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Analizie podlegały tylko podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a ich treść była weryfikowana przez ekspertów ustanowionych przez ministerstwo.

Podręczniki zostały wybrane z wykazu podręczników Ministerstwa Edukacji Narodowej do nowej podstawy programowej (stan na rok 2014).

W rezultacie przeanalizowano 142 podręczniki edukacji formalnej następujących wydawnictw: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.; Efka Szkoła Kreatywności; Wydawnictwo eMPI2 Mariana Pietraszewskiego s.c.; Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe Sp. z o.o.; Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon; Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej; SOP Oświatowiec Toruń Sp. z o.o.;

Ministerstwo Edukacji Narodowej; Wydawnictwa Edukacyjne WIKING; Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o.; Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Grupa Edukacyjna S.A.; Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR; Wydawnictwo Szkolne PWN. Dziękujemy wydawnictwom: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.; Efka Szkoła Kreatywności; Wydawnictwo eMPI2 Mariana Pietraszewskiego s.c.; Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe Sp. z o.o.; Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon; Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej i SOP Oświatowiec Toruń Sp. z o.o. za nieodpłatne przekazanie podręczników i chęć współpracy przy realizacji projektu.

Przeanalizowano również 29 podręczników/scenariuszy edukacji nieformalnej, opracowanych przez następujące instytucje i organizacje: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN; Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”; Centrum Edukacji Obywatelskiej; Stowarzyszenie Vox Humana; Stowarzyszenie Jeden Świat; Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie oraz Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie; Muzeum byłego niemieckiego Obozu Zagłady Kulmhof w Chełmnie nad Nerem; Fundację Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego; Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”; Stowarzyszenie Willa Decjusza; Kancelarię Prezesa Rady Ministrów, Sekretariat Pełnomocnika Rządu Ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn; Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; Instytut Praw Człowieka im. Ludwiga Boltzmanna; Inicjatywę Wspólnotową EQUAL; Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego; Stowarzyszenie Centrum Polsko-Niemieckie i Fundację Polskie Forum Migracyjne.



Ryc. 1. Dane ilościowe analizy.

W sumie przeanalizowano 171 podręczników edukacji formalnej i nieformalnej. W specjalnie przygotowanej do tego bazy internetowej zgromadzono 29 podręczników/scenariuszy edukacji nieformalnej i 4161 cytatów z podręczników edukacji formalnej, w tym 3455 cytatów niezawierających tematyki żydowskiej i 706 cytatów zawierających tematykę żydowską. Do cytatów zawierających tematykę żydowską trzeba dodać cytaty, w których pojawia się słowo „Żyd”, ale jest w nim za mało treści, by można było cytat przeanalizować.

Analizę przeprowadziły studentki ostatniego roku judaistyki, kulturoznawstwa oraz doktorantki Centrum Badań Holocaustu i Historii według metodologii wcześniej przygotowanej przez Beatę Zadumińską i Sergiusza Kowalskiego.

Metodologia

Szczegóły metodologii zostały zawarte w systemie internetowym www.badania.antysemityzm.org.

Zastosowana metodologia dzieliła się na trzy etapy:

Etap I – bazował na przeczytaniu podręczników edukacji formalnej i znalezieniu w nich wszelkich treści dotyczących szeroko rozumianej tematyki żydowskiej. Pomocą tutaj służyły słowa kluczowe.

Słowa kluczowe:

liczby ofiar; maca; marginalizacja; marzec 1968; międzykulturowość; mniejszość; mord; mord rytualny; nacjonalizm; noc kryształowa; *numerus clausus*; *numerus nullus*; obcy; obozy; Yad Vashem; Zagłada; zły wygląd; Żyd; Żydówka; żydokomuna; asymilacja; antysemityzm; aryjski; Bejtar; Bliski Wschód; Bund; cheder; diaspora; Dmowski; dyskryminacja; emancypacja; emigracja; etniczność; getto; getto ławkowe; godność ludzka; Holokaust; Izrael; Jedwabne; Jerozolima; komunizm; KPP; ksenofobia; ofiara; Palestyna; patriotyzm; pochodzenie etniczne i pochodzenie narodowe.

Na tym etapie cytaty znalezione w książkach były umieszczane w systemie internetowym i analizowane pod względem stylu, znaczenia, komunikatu wypowiedzi i kontekstu. Analizie podlegały również zawarte w podręcznikach ilustracje o tematyce żydowskiej, zarówno te, które były i nie były skorelowane z tekstem.

Etap II – bazował na zweryfikowaniu, czy mniejszość żydowska jest przedstawiana jako część wspólnoty, w tym wypadku „polskiej”. Ten etap analizy wykonany został po zrealizowaniu etapu I analizy.

Na tym etapie wyszczególniono trzy wiązki tematyczne: PATRIOTYZM, RELIGIA, TRADYCJA. Do każdej wiązki tematycznej wyszczególniono osobne słowa kluczowe:

tradycja: dziedzictwo, spuścizna, rodzina, zwyczaje;

patriotyzm: ojczyzna, wspólnota, naród, państwo, wojsko;

religia: wyznanie, Bóg, wartości, wiara.

Treści te analizowano tylko w kontekście historii i tradycji polskiej.

Etap III – zebrany materiał po przeczytaniu i przeanalizowaniu przyporządkowano do odpowiednich wątków tematycznych. Wątki te zostały stworzone na podstawie zebranych cytatów, w celu wskazania ogólnych tendencji tematycznych, wokół których są tworzone treści żydowskie.

Wątki tematyczne do analizy podręczników edukacji formalnej:

Chrystus; Chrystus Żyd; Żydzi odpowiedzialni za śmierć Chrystusa; Żydzi mordercy Chrystusa; Eklezja vs. Synagoga; Historia; Holokaust; Izrael – okupant; Judaizm; Kobieta; Mężczyzna; Kobieta – szowinizm; Kolaboranci; Komunizm; Kultura/Tradycja; Legenda o krwi; Lichwa; *Paradisum Judaeorum*; Profanacja hostii; Spisek żydowski; Sprawiedliwi/Polacy ratujący Żydów; Szmalcownicy;

Zamknięta grupa; Żydzi – zdrajcy; Żydzi – Arabowie/Palestyńczycy; Żydzi – chciwość; Żydzi – elita; Żydzi – obcy; Żydzi – ofiary prześladowań; Żydzi – pieniądze; Żydzi – polscy patrioci; Żydzi – walka; Żydzi – władza; Żydzi – archaiczni/tradycyjni; Żydzi – folklor/stereotypowy; Żydzi – grupa; Żydzi – jednostka; Żydzi – roznosiciele chorób; Żydzi wodzący na pokuszenie (karczmy, szynki); Żydzi Żydom zgotowali ten los; Żydzi „sami sobie winni” prześladowań.

Wątki tematyczne do analizy podręczników edukacji nieformalnej:

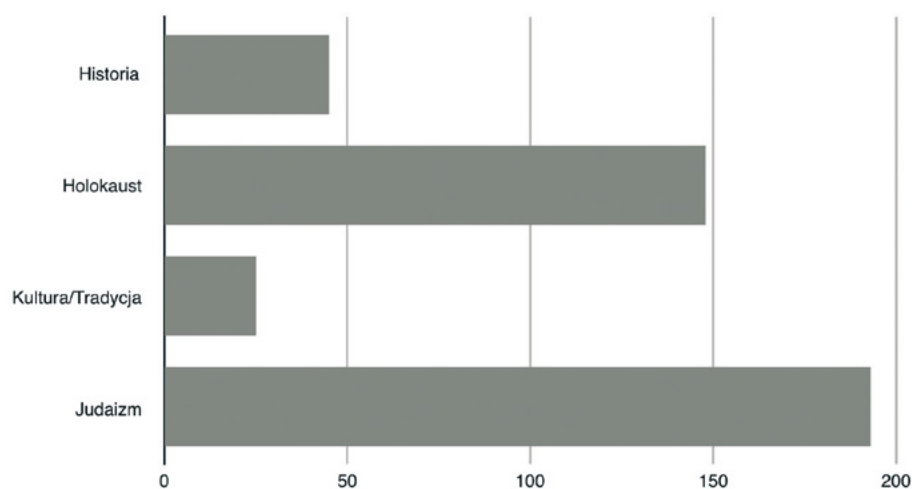
Stereotypy/uprzedzenia; Holokaust; Judaizm; Tradycja/kultura; Żydzi – element przeszłości; Prawa Człowieka; Żydzi – obcy/inni; Eklezja vs. Synagoga; Żydzi – ofiary; Żydzi a Polacy (Sprawiedliwi).

Zebrane motywy (wątki tematyczne) miały na celu wskazanie tematyki, którą się porusza, kiedy pisze się o Żydach. Cytaty te i przyporządkowane im motywy nie musiały mieć wymowy oceniającej. Mogły tylko wskazywać, że opisując Żydów, opisywało się np. kupców.

Natomiast interesujące jest to, co można uzyskać po zebraniu wszystkich cytatów z wszystkich epok historycznych i to, jaki można stworzyć na tej podstawie obraz społeczności żydowskiej.

Motywy przewodnim analizy jest cytat. Nie jest nim ani książka, ani wydawnictwo. Cytaty zawarte w jednym podręczniku mogą opisywać patriotyzm Żydów w walce o niepodległość Polski, by za chwilę wskazać ich jako zdrajców narodu polskiego. Dlatego, bazując na materiałach zebranych podczas analizy, trudno jest określić, jaka książka albo jakie wydawnictwo jest merytoryczne lub niemerytoryczne w danej tematyce.

1. Historia, judaizm, kultura i Holokaust.

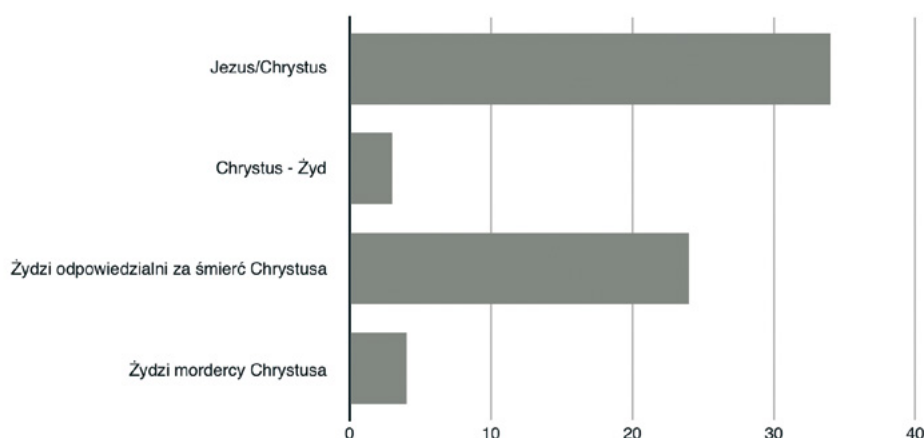


Ryc. 2. Główne wątki tematyczne dotyczące Żydów w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Biorąc pod uwagę wątki tematyczne zebranych cytatów, można zauważyć, jak koncentruje się tematyka żydowska w podręcznikach edukacji formalnej. Spośród zgromadzonych cytatów 45 dotyczy historii żydowskiej, gdzie Żydzi stanowią osobny temat opisu, 148 poświęconych jest Holokaustowi, 25 tradycji i 193 judaizmowi.

2. Jezus Chrystus a Żydzi.

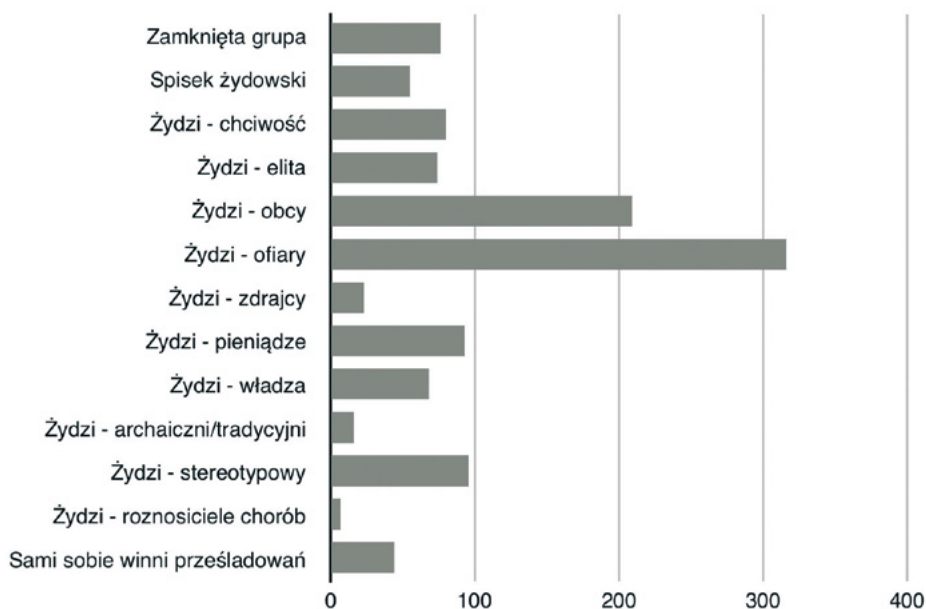
Bardzo często pojawia się w podręcznikach zagadnienie Jezusa Chrystusa i początków chrześcijaństwa. Zainteresowało nas, czy Jezus jest opisywany jako Żyd i jakie treści związane są z Żydami w kontekście Chrystusa.



Ryc. 3. Chrystus a Żydzi w zebranych cytatach edukacji formalnej.

W zebranych materiale 34 cytaty dotyczą Jezusa Chrystusa. Jest to motyw, który zazwyczaj występuje w narracji o starożytności, średniowieczu i we fragmentach dotyczących pogromów. W 24 cytatach to Żydzi są oskarżani o przyczynienie się do śmierci Chrystusa. Tylko w cytatach dotyczących wypraw krzyżowych i pogromów informacja ta zawarta jest w cudzysłowie bądź używa się określenia „byli oskarżani”. Reszta cytatów wskazuje Żydów jako tych, przez których zginął Chrystus, a 4 mówią wprost, że Żydzi zabili Chrystusa.

3. Postawy, charakter, zachowania Żydów.

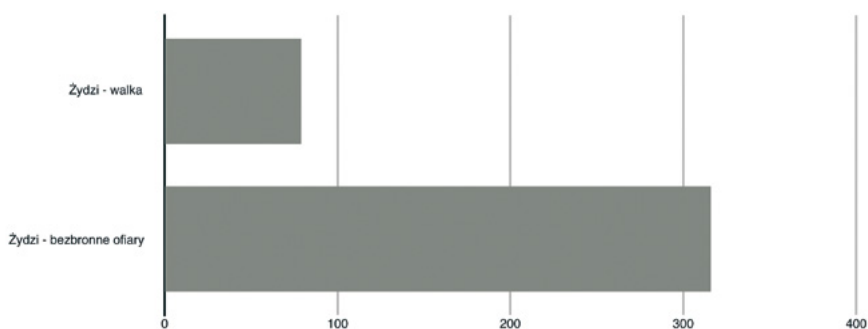


Ryc. 4. Postawy, charakter, zachowania Żydów w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Jak można zauważyć, tematy dotyczące Żydów w większości koncentrują się wokół Żydów opisywanych jako ofiary (316 cytatów), obcych (209 cytatów), żyjących w zamkniętej grupie (76 cytatów). Warto tutaj zaznaczyć, że cytaty nie mówią o tym, że „Żydzi są ofiarami”, ale tematy poruszane w książkach przedstawiają Żydów głównie jako ofiary.

Pozostałe tematy, na które zwróciliśmy/zwróciłyśmy uwagę, oscylują wokół spisku żydowskiego (55 cytatów), zdrady (23 cytatów), chciwości (209 cytatów), elity (209 cytatów), pieniędzy (93 cytatów), władzy (68 cytatów), tradycyjnych Żydów (16 cytatów), stereotypowego opisu (96 cytatów), roznoszenia chorób (7 cytatów).

Warto również tutaj wyróżnić motyw ofiary i walki.



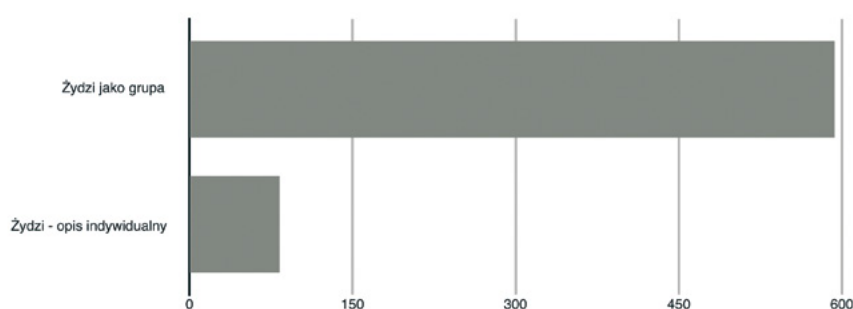
Ryc. 5. Żydzi – ofiary i opisy walki w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Opisy związane z walką dotyczą głównie historii współczesnego Izraela i powstania w getcie warszawskim. Jednak, jeżeli porównamy to zestawienie, okazuje się, że opisów wskazujących walkę jest 79, a tych, które opisują Żydów jako ofiary, jest 316.

4. Obraz indywidualny czy grupowy.

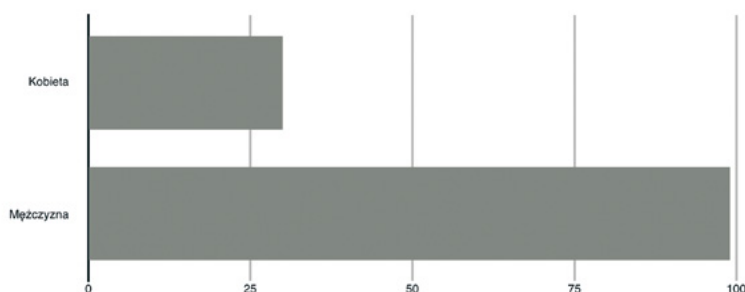
Z najnowszych badań dotyczących antysemityzmu wynika, że wysoki jest odsetek osób wierzących w spisek żydowski bliżej niezidentyfikowanej grupy Żydów. Dlatego też bardzo nas interesowało, czy Żydzi w podręcznikach są opisywani jako indywidualne osoby czy występują jako grupa.

Cytatów, które dotyczyły poszczególnych osób, było 83, a cytatów, które opisywały Żydów jako pewną zbiorowość, było 593.



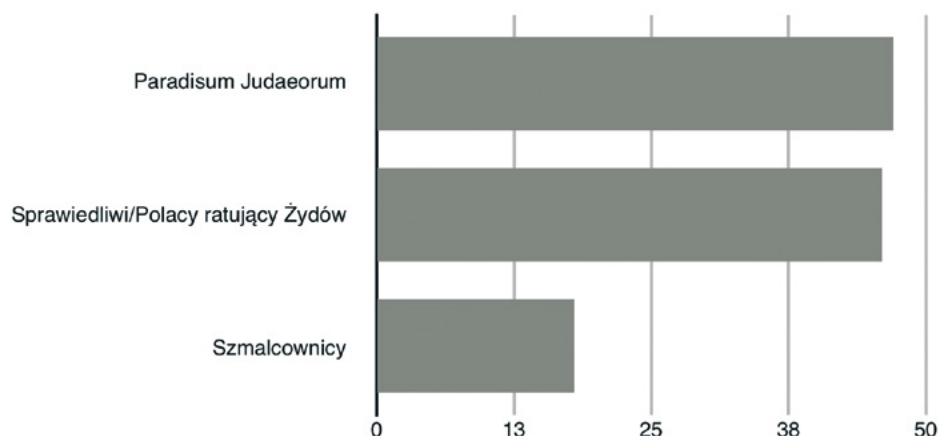
Ryc. 6. Opisy Żydów jako grupy i opisy osób indywidualnych w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Warto również podkreślić płeć opisywanych osób. W tym celu dodane zostały motywy Kobieta i Mężczyzna – zaznaczone tylko wtedy, gdy cytat odnosił się do Żydów. W zebranych cytatach opis Żyda jako mężczyzny występował 99 razy, jako kobiety – 30 razy. W przypadku kobiet i mężczyzn występowały/występowali oni/one zarówno w opisach zbiorowych, jak i indywidualnych.



Ryc. 7. Podział ze względu na płeć w zebranych cytatach edukacji formalnej.

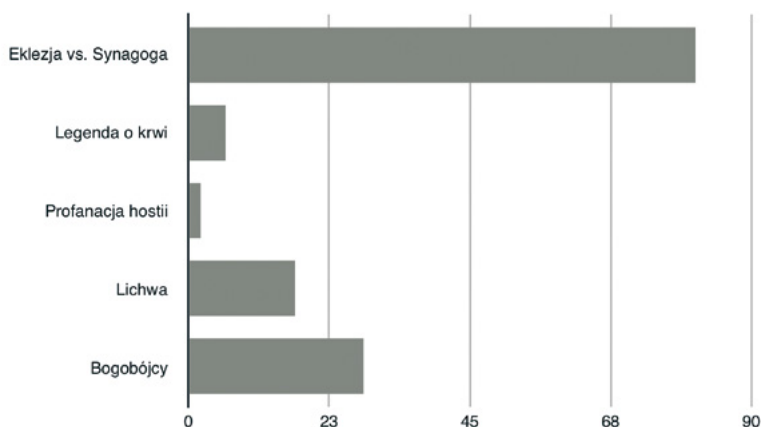
5. Postawy wobec Żydów.



Ryc. 8. Opisane postawy względem Żydów w zebranych cytatach edukacji formalnej.

W zebranych cytatach dotyczących postaw wobec Żydów występowały zarówno cytaty związane z *Paradisum Judaeorum* (47 cytatów), z opisami Polaków ratujących Żydów (46 cytatów), jak i opisy postaw Polaków wskazujących na szmalcownictwo i denuncjacje (18 cytatów). Warto tutaj zaznaczyć, że zgromadzone cytaty mówiące o ratowaniu Żydów przez Kościół, Podziemie Polskie czy Radę Pomocy Żydom nie zostały zakwalifikowane częściowo jako te, które posiadają treści żydowskie ze względu na opis, który dotyczył polskiej większości, a nie mniejszości żydowskiej, co przyczyniło się do zmniejszenia liczby na wykresie wskazującej postawy Polaków ratujących Żydów.

6. Przemoc i postawy wobec Żydów związane z religią.

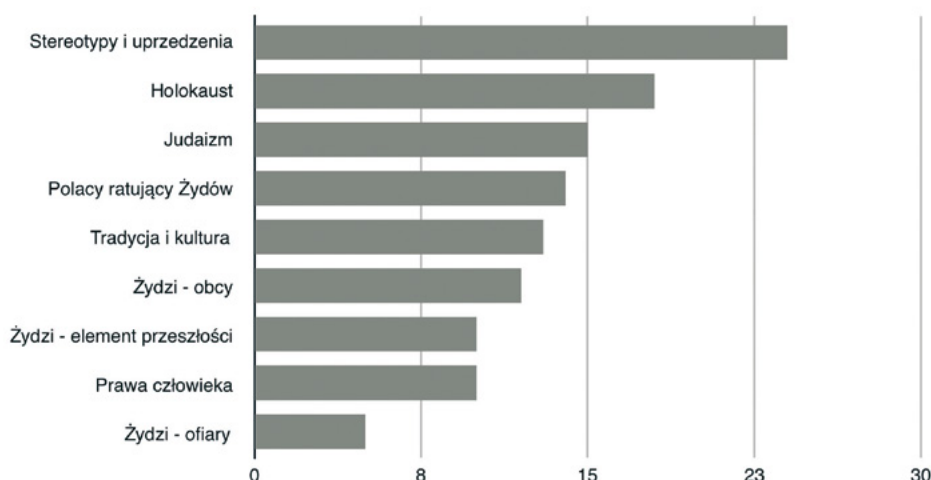


Ryc. 9. Przemoc i postawy wobec Żydów związane z religią w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Motyw Eklezja vs. Synagoga dotyczy wszelkich treści związanych z chrześcijaństwem, a w zasadzie usprawiedliwiania chrześcijaństwem dyskryminacji Żydów, np. podczas krucjat. Tego typu cytatów było 81. W podręcznikach znalazły się również odwołania do legend o krwi (6 cytatów), profanacji hostii (2 cytaty) i lichwy (17 cytatów), z reguły w kontekście tłumaczenia pogromów i oskarżeń o bogobójstwo (28 cytatów).

7. Podręczniki edukacji nieformalnej

Podręczniki i scenariusze edukacji nieformalnej w głównej mierze dotyczą stereotypów i uprzedzeń względem Żydów (24 motywy), Holokaustu (18 motywów), judaizmu (15 motywów), postaw Polaków (Sprawiedliwych) (14 motywów), tradycji i kultury żydowskiej (13 motywów), Żydów jako obcych (12 motywów), Żydów jako elementu przeszłości (10 motywów), praw człowieka (10 motywów), Żydów jako ofiar (5 motywów) i wątku Eklezja vs. Synagoga (2 motywy).



Ryc. 10. Motywy tematyczne w zebranych scenariuszach edukacji nieformalnej.

Scenariusze w głównej mierze mają na celu zmianę postaw w stosunku do Żydów i edukację o Holokauście. Zebrana próba materiałów uświadomiła nam, że edukacja nieformalna dotycząca tematyki żydowskiej stanowi osobny temat, który wymaga przeanalizowania i zbadania. Jest to związane z ogromną liczbą zajęć dostępnych i realizowanych przez różne organizacje i instytucje. Bardzo często przypadkowo, przy okazji zorganizowania jakiegoś wydarzenia istotnego dla lokalnej społeczności, odbywają się warsztaty dotyczące tematyki żydowskiej. Wymagają one superwizji i zweryfikowania użytej metody szkoleniowej. Scenariusze również zostały umieszczone w bazie z cytatami, przebadane i przeanalizowane. Jednak w analizie cytatów zamieszczonej w podręczniku w głównej mierze skoncentrowano się na edukacji formalnej.

Na podstawie zebranych materiałów, Alina Cała, Bożena Keff i Anna Lipowska-Teutsch przygotowały artykuły analizujące zastane treści. Interesowało nas to, jaki wpływ treść zawarta w podręczniku ma na młodego odbiorcę i młodą

odbiorczynię, uwzględniając tutaj aspekt kulturowy, socjologiczny, historyczny i psychologiczny. Każdy artykuł wykorzystuje zebrane cytaty z podręczników do języka polskiego, historii, historii i społeczeństwa, wychowania do życia w rodzinie, wiedzy o społeczeństwie.

Chcąc ułatwić czytelnikowi/czytelniczce weryfikację treści cytatów, za każdym razem podawaliśmy w przypisach pełny adres bibliograficzny podręcznika. Cytaty, które nie zostały umieszczone w publikacji, są dostępne na platformie internetowej: www.badania.antysemityzm.org.

Mamy nadzieję, że tak skonstruowana praca będzie pomocna dla osób tworzących podręczniki i zatwierdzających je jako rzeczoznawcy czy rzeczoznawczynie.

Spis rycin:

Ryc. 1. Dane ilościowe analizy.

Ryc. 2. Główne wątki tematyczne dotyczące Żydów w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 3. Chrystus a Żydzi w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 4. Postawy, charakter, zachowania Żydów w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 5. Żydzi – ofiary i opisy walki w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 6. Opisy Żydów jako grupy i opisy osób indywidualnych w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 7. Podział ze względu na płeć w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 8. Opisane postawy względem Żydów w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 9. Przemoc i postawy wobec Żydów związane z religią w zebranych cytatach edukacji formalnej.

Ryc. 10. Motywy tematyczne w zebranych scenariuszach edukacji nieformalnej.

IV.

Kultura i społeczeństwo w podręcznikach szkolnych z przedmiotów humanistycznych

Metodologia

Do analizy przedstawiono 4150 cytatów ze 142 podręczników do historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego i wychowania w rodzinie dla szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół średnich (w zakresie podstawowym oraz rozszerzonym). Cytaty te zostały wcześniej wybrane i zapisane na platformie internetowej. Oprócz 142 podręczników z zakresu edukacji formalnej badaniami objęto 28 podręczników edukacji nieformalnej, w tym poradników nauczycielskich, zeszytów ćwiczeń itp. Tych jednak moja analiza nie objęła z powodu ograniczeń kompetencyjnych. Wprawdzie wielokrotnie brałam udział w szkoleniach dla nauczycieli i nauczycielek organizowanych przez Żydowski Instytut Historyczny, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli lub Ośrodek Rozwoju Edukacji, ale nie jestem pedagożką ani metodolożką. Z podobnych powodów pominęłam podręczniki do języka polskiego – nie znam obecnej podstawy programowej, aktualnego zestawu lektur i niezbyt pewnie czuję się w tej dziedzinie.

Pierwsza nasuwająca się uwaga metodologiczna to brak kontekstu dla prezentowanych cytatów. Na ich podstawie nie jest łatwo oceniać cały podręcznik. Z drugiej strony, mnogość cytatów, wybranych według starannie przemyślanego klucza, uwzględniającego podstawowe terminy z zakresu kulturoznawstwa, religioznawstwa, stosunków między większością a różnymi mniejszościami, historii mniejszości narodowych itp. pozwala zorientować się w wymowie podręcznika, informacyjnej adekwatności, poprawności faktografii i języka. Analizę ułatwia możliwość wyboru sposobów pogrupowania cytatów, np. według tematów, rodzaju i poziomu nauczania, według tytułu podręcznika itp.

Celem tej analizy jest ocena podręczników pod względem wartości równościowych, tzn. respektowania różnych światopoglądów politycznych, religijnych lub areligijnych, nauczania postaw tolerancyjnych, zarówno w odniesieniu do najbliższego

otoczenia, jak i do grup różniących się obyczajowo (w tym mniejszości etnicznych i seksualnych), uwzględniania interesów i głosu różnych grup, w tym kobiet, stosunku do przemocy itp.

Moją analizę przeprowadziłam, wybierając wyrywkowo cytaty z przedstawionych podręczników. Starłam się przejrzeć na tyle duże „próbki” cytatów, by pozwoliły zorientować się w kierunku nauczania, wartości informacyjnej i poprawności językowej. Zwykle było to kilkanaście cytatów, jednak w przypadku tych podręczników, które oceniłam negatywnie, dla pewności czytałam większą ich liczbę. W kilkunastu przypadkach przeczytałam wszystkie cytaty wybrane z danego podręcznika.

Nie piszę o wszystkich podręcznikach, które analizowałam, bowiem w takim przypadku musiałabym napisać obszerną książkę. Skupiłam się zatem na tych najlepszych i najgorszych.

Niektórym podręcznikom, które oceniałam jako dobre lub bardzo dobre, poświęciłam więcej uwagi w moim tekście niż tym złym. Uczyniłam tak, ponieważ wierzę, że wskazanie drobnych niedociągnięć może uczynić je znakomitymi. Natomiast tych złych, według mojej opinii, nie da się poprawić – każdy niemal akapit powinien zostać napisany na nowo, a wskazywanie błędów, przemilczeń i zafałszowań wymagałoby komentarzy niemal do każdego zdania, na co w tej analizie nie ma miejsca.

Język

Oceniając cytaty, można stwierdzić, że pisane są one zazwyczaj językiem poprawnym pod względem stylistycznym, ale czasem zdarzają się bulwersujące lapsusy, przykłady niechlujstwa (np. „mówiące” abstrakty – „prawo, które mówi”). Dotyczy to częściej podręczników dla dzieci ze szkół podstawowych i gimnazjalnych, te dla młodzieży starszej są napisane bardziej poprawnym językiem. W podręcznikach dla starszej młodzieży zdarza się, że język wywodu jest zbyt infantylny, albo zawity i oderwany od rzeczywistości. Brakuje adekwatnych przykładów wziętych z życia szkolnego i młodzieżowego. Na przykład taki cytat:

Wykluczenie społeczne zwykle jest rozumiane jako niepodejmowanie zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej lub odchodzenie od takiego sposobu życia, przyczyniające się do braku możliwości pełnego uczestniczenia w życiu społecznym (...). Wykluczenie przejawia się również w ograniczeniu, a nawet braku możliwości uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym (...). Zjawisko wykluczenia społecznego najczęściej dotyczy osób, rodzin lub grup ludności, które: funkcjonują w warunkach niekorzystnych pod względem materialnym (...); zostały objęte niekorzystnym procesem społecznym będącym wynikiem zmian rozwojowych (...); nie dysponują umiejętnościami umożliwiającymi im efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie (...); nie posiadają dostępu do instytucji i organizacji umożliwiających rozwój kwalifikacji; doświadczyły dyskryminacji o charakterze kulturowym czy stereotypowym; (...). Zjawisko wykluczenia społecznego dotyczy problemów związanych z niewłaściwym funkcjonowaniem społeczeństwa, relacjami między grupami społecznymi a instytucjami oraz między instytucjami a jednostkami.

Wykluczenie może więc wynikać np. z jednoczesnej przynależności i braku dostępu jednostki do pewnych grup czy instytucji (...). To właśnie ubóstwo uznaje się za jedno z podstawowych źródeł wykluczenia społecznego. Czynniki przyczyniającymi się do bycia wykluczonym społecznie są także takie uwarunkowania, jak: pochodzenie, poziom wykształcenia, bezrobocie, miejsce zamieszkania i status społeczny członków rodziny (...). Społeczeństwo ma także ograniczone zaufanie do osób wykluczonych (...). Działania w ramach polityki społecznej na rzecz osób wykluczonych powinny skupić się na przekształceniu życia osoby wykluczonej, a nie zagwarantowaniu jej dostępu do dóbr materialnych¹.

Znacznie skróciłam ten cytat, bo zajmuje ponad stronę. Musiałam kilkakrotnie go przeczytać, żeby zrozumieć. Sądzę, że niewielu uczniów będzie miało cierpliwość, by wgrzyźć się w znaczenie tego fragmentu – i może to lepiej ze względu na piętnujące określenia („nie dysponują umiejętnościami...”). Ta definicja uczy pogardy wobec uboższych i wykluczonych. Można było sformułować ją jaśniej, bez eufemizmów i określeń deprecjonujących. Wykluczenie nie jest przecież zjawiskiem wynikłym z natury, niczym burza czy deszcz, a jego ofiary bardzo rzadko same są za nie odpowiedzialne. Bardzo bezdusznie i biurokratycznie brzmi stwierdzenie, że działania państwa powinny „skupić się na przekształceniu życia osoby wykluczonej, a nie zagwarantowaniu jej dostępu do dóbr materialnych” (mieści się tu przyzwolenie na przymus, np. odbieranie dzieci ubogim rodzicom). Bardzo trudno wyjaśnić to skomplikowane zagadnienie, gdy unika się takich słów jak „klasa społeczna” (ew. „warstwa społeczna”) ani nie wspomina się o przyczynach nierówności społecznej, choćby strukturalnej biedzie.

W podsumowaniu rozdziału, z którego pochodzi powyższy cytat, powtórzona została krótka definicja pojęcia „wykluczenie” – napisana jeszcze bardziej niejasnym, bełkotliwym językiem:

Wykluczenie społeczne – polega ono na niepodejmowaniu przez jednostki zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej (lub odchodzeniu od niej) i powoduje brak możliwości pełnego uczestniczenia w życiu społecznym (...)².

Ta definicja zupełnie abstrahuje od wszystkich społecznych i materialnych przyczyn zjawiska, a nieprecyzyjne sformułowania błędnie rozszerzają semantyczny zakres terminu, piętnując wszystkich, którzy nie mieszczą się w hipotetycznym modelu „akceptowanej drogi życiowej” – mogą to być np. rozwodnicy, bohema artystyczna, mniejszości seksualne itp.

Czasem problemem jest poprawność logiczna wyводу. Na przykład w podręczniku *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś* Michała Kopczyńskiego do młodzieży drugiej klasy szkół ponadgimnazjalnych kieruje się takie wnioskowanie:

Niektórzy historycy zachodni tłumaczą ten fenomen [wolności religijnej – przyp. aut.] słabością władzy państwowej w Polsce, ale jest to wyjaśnienie bałamutne choćby dlatego, że w tym samym czasie tolerancja religijna panowała także w Turcji, której nie sposób posądzić o brak silnej władzy centralnej³.

Cisną się pytania: jacy to historycy? Co to jest silna władza? Czy Turcja posiadała silną władzę i czy (ewentualnie kiedy) była tolerancyjna? A wreszcie – czy

1. A. Janicki, J. Kiećkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 56–57. W cytatach zachowano oryginalną pisownię.

2. Tamże, s. 103.

3. M. Kopczyński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Nowożytność. Podręcznik do historii dla klasy II szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 2*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013, s. 103.

rzeczywiście Polska była takim wyjątkiem w ówczesnym świecie, że „niektórzy” zachodni historycy głowią się nad tym problemem? W innym miejscu tłumaczy się znaczenie słowa „banicja” (s. 99) uczniom, którzy już dawno powinni poznać *Trylogię* Sienkiewicza.

W podręcznikach dla młodszych dzieci wywód jest nadmiernie zinfantylizowany, a forma „łopatologiczna”. Niechlubnym przykładem może być cytat jakby żywcem przepisany z *Ferdydurke*:

Aztekowie byli ludem wojowniczym. Walczyli z innymi plemionami, ściągając od nich daniny⁴.

W niektórych podręcznikach, zwłaszcza tych dla dzieci z podstawówek, ale czasem też z gimnazjum, autorzy i autorki dają upust grafomańskim zapędom, wymyślając historyjki albo dialogi. Najczęściej ich wysiłek budzi śmiech, a czasem zażenowanie. Zostawmy literaturę literatom, jest ona na tyle bogata, że można znaleźć odpowiednie cytaty niemal na każdy temat.

W podręcznikach dla starszej młodzieży problemem jest suchy, encyklopedyczny styl, zawierający ogólnikowe opisy lub napisane tak zawikłanym stylem, że trudno dociec, o co chodzi. Zwłaszcza gdy nie nauczono dzieci czytania krytycznego – a na przeszkodzie krytycznego czytania stoi grzech infantyliizmu i „łopatologiczności” podręczników nauczania podstawowego.

Innym problemem w podręcznikach dla szkół średnich jest zbyt rzadko stosowane podejście syntetyczne. Definicje zjawisk społecznych są podane bez opisanego kontekstu, „wiszą” w powietrzu, np. podaje się definicję rasizmu, ale nie wiadomo gdzie, kiedy i dlaczego się on narodził. Uczeń ma wrażenie, że jest to zjawisko wprawdzie negatywne, ale niejako „naturalne”, istniejące od zawsze.

Bardzo mi się podoba językowy wywód podręcznika *Historia. Multipodręcznik do gimnazjum* (autorstwa Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego)⁵. Jest napisany językiem prostym, ale nie infantylnym, jasnym i logicznym, bez zawikości, ale i bez uproszczeń. Stawiane uczniom pytania dają do myślenia i mogą stać się zaczynem ciekawej dyskusji. Ten podręcznik uznaję za najlepszy pod wieloma względami.

Nie można niestety powiedzieć tego o innym podręczniku, zatytułowanym *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik*, przeznaczonym dla końcowych klas szkoły podstawowej. Pisany jest zbyt infantylnym językiem, a ociekająca fałszem, grafomańska bajka o ratowaniu Żydów przez rodzinę „Witka i Basi” budzi niesmak, podobnie jak nieskrywana indoktrynacja polityczna i religijna⁶. Aż dziw, że napisał go ten sam autor, Tomasz Małkowski.

Marzyłoby się, by styl podręczników był mniej koturnowy, by znalazło się w nich miejsce na poczucie humoru – jest to często stosowany zabieg retoryczny wykładowców, ułatwiający utrzymanie uwagi słuchaczy. Myślę, że przydatny byłby także w podręcznikach. Tylko jeden podręcznik (*KOSS. Podstawowy podręcznik i ćwiczenia. Część 1 zgodnie z nową podstawą programową kształcenia ogólnego*) podejmuje nieśmiało próby, np. tytułując jeden z podrozdziałów „Rodzina, ach rodzina” – choć wątpię, czy współczesna

4. M. Jadczyk, M. Meissner-Smoła, S. Zając, *Historia. Poznajemy Przeszość. Gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2010, s. 12.

5. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik do gimnazjum. Klasa 1*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.

6. T. Małkowski, *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, s. 105–106.

młodzież odczyta odniesienie do piosenki z *Kabaretu Starszych Panów*. Pojeżdżam w tym rękę Jana Wróbla, jednego ze współautorów (pozostali: Alicja Pacewicz, Tomasz Merta, Anna Klimowicz, Jacek Królikowski, Maciej Podbielkowski, Małgorzata Rutkowska-Pasza, Katarzyna Sołtan-Młodożeniec, Jacek Strzemieczny, Jędrzej Witkowski)⁷.

I jeszcze jedno, o co trudno mieć pretensję do autorów i autorek, ale na co warto zwracać uwagę: język polski zna rodzaj żeński. Dla mnie potwornie brzmi – i jest błędem gramatycznym – przekakiwanie z jednego rodzaju na drugi w jednym zdaniu:

W pierwszej połowie XIX w. idee emancypacji dotarły także na ziemię polskie. Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, pisarka, wydawca i pedagog, podkreślała konieczność kształcenia kobiet. Popierała ją Narcyza Żmichowska (...), inicjator i organizator ruchu tzw. entuzjastek⁸.

Skoro w ostatnim zdaniu udało się nie zmienić płci Żmichowskiej, to może i Klementynie z Tańskich można pozostawić prawo do gramatycznej płci i nie robić z niej „wydawcy i pedagoga”. Przecież funkcjonują takie słowa, jak „pedagożka” i „wydawczynie”.

W każdym razie słowa takie istniały przed wojną. Stefania Wilczyńska była pedagożką, nie pedagogiem, co można sprawdzić w źródłach. Bo ten okropny, na moje ucho, obyczaj maskulinizowania tytułów i nazw zawodów powstał w latach 60. XX w., paradoksalnie – w czasach, kiedy kobiety zaczęły „wdzierać się” do zawodów dawniej wyłącznie męskich. Wiem, czasem jest trudno, zwłaszcza z tymi nazwami zawodów, które kobiety zaczęły obejmować po wojnie. Już przed wojną zaistniały lekarki, nauczycielki, a także narciarki i sportsmenki, ale inżynierami zaczęły zostawać po wojnie, więc z żeńską formą słowa „inżynier” mamy kłopot. Można jednak stosować ją wszędzie tam, gdzie się da. Gramatycznie będzie to bardziej poprawnie.

Wymowa podręczników

Właściwie nie znalazłam ani jednego podręcznika, o którym można by z całą pewnością stwierdzić, że jest neutralny światopoglądowo i politycznie. Wiele cytatów z podręczników przeznaczonych dla szkół podstawowych i gimnazjalnych odznacza się wyraźnym religijnym zabarwieniem, a ściślej – nadreprezentacją kategorii związanych z wartościami i katechezą katolicką. Zdecydowanie dyskryminują one punkt widzenia ateistów oraz religie niechrześcijańskie. Jeżeli omawiany jest jakiś obraz czy styl architektoniczny, są to dzieła sakralne związane z katolicyzmem – jeśli nie liczyć kilku ilustracji przedstawiających synagogę. Nigdzie nie znalazłam opisu cerkwi, meczetu czy buddyjskiej pagody, których kilka istnieje w Warszawie. Niewiele dowiedziałam się o sztuce chińskiej, hinduskiej, nic – o spuściźnie kultur pozaeuropejskich.

Co gorsza, podglebiem niektórych cytatów jest katolicyzm przedsoborowy, niezgodny ze współczesną katechezą, zatwierdzoną przez Watykan. Zatem albo stoją w sprzeczności z tym, czego nauczają katecheci i katechetki, albo autorzy i autorki podręczników zakładają, że katecheci i katechetki prowadzą

7. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Koss podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 33.

8. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 68.

lekcje religii w duchu lefebrystowskim. Jak np. w cytacie, w którym eufemistycznie oskarża się Żydów o bogobójstwo:

Zaniepokojeni działalnością Jezusa wpływowi Żydzi skłonili rządzącego Palestyną rzymskiego namiestnika Piłata, aby skazał go na śmierć przez ukrzyżowanie⁹.

Autorzy i autorki niektórych podręczników, ujawniając swój katolicki światopogląd, wykazują zenującą nieznamość podstawowych kategorii doktryny katolickiej, np. sugerując, że Bóg Izraelitów jest różny od Boga chrześcijańskiego lub streszczając Biblię niezgodnie z jej treścią.

Analiza cytatów rodzi wrażenie, że w podręcznikach pewne terminy i słowa są tabuizowane, np. „racjonalizm”, „ateizm”. Intencje wydają się jasne – wychowanie w duchu religijności. Nawet koncepcjom racjonalizmu przypisano religijny charakter: „Zamiast chrześcijaństwa Rousseau postulował dwie religie: człowieka i obywatela”¹⁰.

Wyraźnie widać prawicowe odchylenie w wywodach historycznych. Już w szkole podstawowej dzieci zapoznają się z terminem „antykomunistyczny”, np. w książce *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej* Anny Klimowicz¹¹. Dzieje lewicy, jeśli nawet przedstawiane są względnie obiektywnie w XIX wieku, to przy omawianiu II RP wyraźnie już są bagatelizowane lub przedstawiane jako zagrożenie dla państwa, względnie – przeciwieństwo patriotyzmu. Definicje komunizmu zwykle nie są trafione, niejasna jest różnica między komunizmem a socjalizmem. Wiedza o prawie 45 latach istnienia PRL zredukowana została do prześladowań przez komunistów i braku towarów w sklepach. Brak jest relatywizacji, a przecież w każdej epoce dzieją się rzeczy złe, ale i dobre.

Gdyby przez cały okres PRL panowała wyłącznie przemoc i brak żywności, to nie mielibyśmy szansy przetrwać do dziś.

Czasem zrównuje się komunizm z faszyzmem i nazizmem, jak w poniższym cytacie:

W XX w. na świecie powstały niezwykle niebezpieczne systemy totalitarne: komunizm, faszyzm i nazizm. Wychowanie dzieci w duchu ideologii stanowiło niezwykle istotny element działania państw totalitarnych. W Związku Radzieckim dzieci od najmłodszych lat były poddawane indoktrynacji komunistycznej (...). W organizacjach tych, znajdujących się pod całkowitą kontrolą partii komunistycznej, wpajano im umiłowanie marksizmu-leninizmu i promowano idee walki z religią. Z drugiej strony władze komunistyczne obchodziły się brutalnie z dziećmi bezprizornymi – bezdomnymi, porzuconymi, wykluczonymi poza nawias komunistycznego społeczeństwa¹².

Taka ahistoryczna i nieściśła charakterystyka praktyki wychowawczej w ZSRR przypomina przedwojenne agitki antykomunistyczne, w których oskarżano komunistów o „wspólne żony” i „pożeranie dzieci” – a przecież los „dzieci ulicy” w międzywojennej Polsce, zwłaszcza bezpośrednio po I wojnie światowej, nie różnił się zbyt od położenia dzieci „bezprizornych”. Wychowanie w III Rzeszy

9. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 159.

10. J. Baryzel, *Rousseau, patron rewolucjonistów*, Wywiad Rafała Mierzejewskiego z Jacekiem Bartyzel, „Wywiady i rozmowy”, 28.06.2012, <http://www.rp.pl/artykul/905014-rousseau--patron-rewolucjonistow.html> (dostęp 15.11.2015), cyt. za: A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 172.

11. A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 204.

12. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 76.

zostało potraktowane znacznie łagodniej. Inny „kwiatek” z tego podręcznika to przypisanie Marksowi darwinizmu społecznego w jego koncepcji „walki klas”. Jest to jeden z najgorszych podręczników, w którym ideologia zastąpiła wiedzę – chodzi tu nie tylko o skrajnie prawicowe, tzw. „wyraziste poglądy”, ale ilość przekłamań i błędów merytorycznych. Ci sami autorzy napisali kolejne podręczniki tej serii: *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni* i *Historia i społeczeństwo. Europa i świat*, w których nie znalazłam już tak bulwersujących cytatów. W tym drugim znalazłam błędy w opisie położenia Żydów w średniowieczu (w celu pominięcia piętnującego słowa „lichwa” przypisuje się im zawód bankiera, który w średniowieczu jeszcze nie istniał) oraz upatruje się genezy antysemityzmu w konfliktach ekonomicznych¹³.

Lektura cytatów prowadzi do wniosku, że nie zawsze przydaje się wystarczającej wartości nauce i naukowości. To duży błąd – dzieci i młodzież mało czytają, nie są uczone analizy krytycznej, wywód katechetyczny myli im się z naukowością. W rezultacie nie dostają do ręki narzędzi, które nauczyłyby je odsiewać fałszywe informacje wyłowione z Internetu. A brak takiej umiejętności jest dla nich groźny (warto tu przytoczyć przykłady pedofilów nawiązujących kontakt internetowy pod przybraną postacią, szerzenie się ruchu „antyszczepionkowego” albo brak dystansu do reklam).

Liczne cytaty prowadzą do podejrzenia, że struktura wyводу pozostaje bardzo archaiczna – hierarchiczna, bezkrytyczna, indoktrynująca, nienaukowa.

Na koniec uwaga dotycząca programu nauczania. Dostrzec można brak synchronizacji między nauczaniem historii i WOS. W gimnazjum wiedza o społeczeństwie obejmuje okres powojenny, podczas gdy historia najnowsza uczona jest dopiero w szkołach ponadgimnazjalnych. Przyjęto zasadę tzw. „spiralnego” nauczania, to znaczy powtarzania i stopniowego pogłębiania nauczanej tematyki w zależności od poziomu wiedzy uczniów. Powtarzanie rzeczywiście jest regułą, ale z pogłębianiem podręczniki sobie nie radzą. Powtarzają podobnie skrótowe i ogólnikowe opisy całych epok, eksploatując do znudzenia te same historiozoficzne stereotypy o początkach judaizmu i chrześcijaństwa, o tolerancyjnym „złotym wieku”, o patriotycznych zrywach XIX wieku (ani słowa o położeniu chłopów), o wspaniałym rozkwicie II RP, o powszechnym ratowaniu Żydów podczas Zagłady, o zniewoleniu komunizmem itd.

Nie ma tu żadnego niuansowania, zróżnicowania dyskursu historycznego. Unikanie trudnych tematów jest niemalże regułą.

Elementy nacjonalizmu i szowinizmu w podręcznikach. Zbitka „Polak-katolik”

Niektóre cytaty, zarówno z podręczników na poziomie podstawowym i gimnazjalnym, jak i licealnym, grzeszą albo polonocentryzmem, albo wręcz nieświadomym nacjonalizmem. Sprzyja mu wybielanie historii Polski, pomijanie trudnych tematów lub wstydlivych epizodów, jak np. pogrom kielecki albo prześladowania Ukraińców w II RP, ale też upraszczające zbitki w bardzo skrótowych streszczeniach całych epok dziejowych.

13. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Europa i świat. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 35.

Można stwierdzić, że autorzy i autorki podręczników z reguły wykazują dobrą wolę, pragnąc przedstawić różnorodność etniczną jako pozytywną wartość dla kultury, propagowane są też postawy tolerancyjne. Jednak gdy wgłębić się w wymowę wielu cytatów, wychyla się z nich sztywna struktura „Polak-katolik”. Jest to na tyle częste, że postanowiłam połączyć zagadnienia schematów nacjonalistycznych i religijnych w jednej analizie.

W podręczniku Wojciecha Kalwata i Małgorzaty Lis *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4* opisana została wycieczka Julii do Warszawy po to, by mogła zauważyć różnorodność etniczną. Jest to bardzo dobry zabieg, poprzez odwołanie się do (hipotetycznego) doświadczenia przybliżający dziecku zagadnienie, jakie powinno zrozumieć. Bohaterką tej historyjki jest dziewczynka mieszkająca na wsi lub w bardzo małym miasteczku, jednorodnym etnicznie. Obok tekstu na s. 67 umieszczono słowniczek, a w nim definicję terminu:

Mniejszość etniczna – grupa ludności, która odróżnia się od pozostałych mieszkańców kraju językiem, kulturą lub tradycją. Nie utożsamia się z narodem żyjącym we własnym państwie¹⁴.

14. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 67.

Nie wiem, czy wytłumaczono wcześniej, co to jest „kultura” i „tradycja”, może lepszy byłby termin „obyczaje zwyczaje”, który rozumiany jest intuicyjnie.

Ważniejsze jednak jest to, że cały wysiłek wychowania w szacunku do inności niwelowany jest w ostatnim zdaniu definicji: „Nie utożsamia się z narodem żyjącym we własnym państwie”. To zdanie nie tylko piętnuje odrębność kulturową, ale wręcz zaprasza do wrogości wobec niej. Czy mniejszość etniczna to coś w rodzaju piątej kolumny? Czy nie należy do wspólnoty obywateli tego państwa?

Słowo „naród” jest z reguły absolutyzowane, mylone z terminem „społeczeństwo”. Niewiele dowiemy się na temat „obywatelskości”. Podręczniki nader skąpo szafują tym terminem, nie znalazłam nigdzie jego definicji.

Cały wysiłek propagowania tolerancyjnego stosunku do innych kultur zaprzeczony został w tych podręcznikach, które przy okazji omawiania współczesnych problemów globalnych usiłują przedstawić charakterystyki innych narodów. Nie widzę celu takich zabiegów, by w krótkim akapicie opisać istotę różnych państw. Skrótowość powoduje powielanie stereotypów i przekłamań, nie sposób ustrzec się od błędów merytorycznych. Zapewne nie było to intencją autorów i autorek, ale takie wywody prowadzą do przekonania, że „nasz” naród jest „jedynie słuszny” w morzu narodów dziwacznych, hołdujących niezrozumiałym obyczajom lub przysparzających „nam” kłopotów. Podbija to bębenek ksenofobicznego szowinizmu. Chyba lepiej byłoby odesać do encyklopedii, w których hasła dotyczące poszczególnych krajów zwykle są kompletne i adekwatne.

Nacjonalistyczna definicja rodziny znalazła się w podręczniku *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*:

Małe dzieci, gdy dorosną, stworzą własne rodziny i prześlą życie kolejnym pokoleniom, podtrzymując ciągłość nie tylko swoich korzeni, ale także większej wspólnoty – narodu¹⁵.

15. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, pod red. T. Król, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2014, s. 12.

Kiczowatość tego sformułowania nasuwa mi krotochwilne pytanie: czy ciągnąc swoje korzenie, odbywać będą akt płciowy, śpiewając *Rotę*?

Antysemityzm w podręcznikach

W mojej analizie, ze względu na zawodowe zainteresowania, zwracałam szczególną uwagę na przejawy ideologii antysemityzmu. Muszę z ulgą stwierdzić, że nie pojawia się ona nigdzie wprost. We wszystkich podręcznikach jako wartość pozytywna przedstawiana jest tolerancja, także wobec innych narodowości czy mniejszości etnicznych, w tym Żydów. Dowiedzieć się o nich możemy całkiem sporo, w różnych epokach historii Polski. Niektóre podręczniki starają się zintegrować tematykę żydowską z dziejami ogólnymi. Robią to czasem lepiej, czasem gorzej.

Nie zawsze autorzy i autorki ustrzegli się jednak przed uleganiem schematom myślowym wywiedzionym z antysemickich klisz, np. gdy piszą o wpływie Żydów lub żydowskich dziennikarzy na historię, co jest echem przekonania o „światowym spisku żydowskim”, pochodzących z lektury *Protokołów mędrców Syjonu*, apokryfu antysemitów, stworzonego przez carską Ochronę. Widać to w poniższym cytacie:

Podczas walk o Palestynę [Anglicy] zdecydowali się zabiegać o poparcie tych Żydów i organizacji żydowskich, dla których ważny był program syjonizmu. Poparcie to mogło odegrać znaczącą rolę w dalszym przebiegu wojny, gdyż Żydzi mieli duży wpływ na życie gospodarcze wielu państw, a także na opinię publiczną (m.in. za pośrednictwem gazet)¹⁶.

16. E. Chorąży, K. Dyba, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość 3. Gimnazjum*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2011, s. 230.

Definicję antysemityzmu znalazłam tylko w jednym podręczniku:

Postawą negatywną jest także antysemityzm, czyli wrogie nastawienie w stosunku do osób pochodzenia żydowskiego. Źródłem antysemityzmu należy doszukiwać się w czynnikach religijnych (mówimy wtedy o antyjudazmie) oraz w przesłankach etnicznych i ekonomicznych (...). Obecnie antysemityzm jest potępiany przez państwa, a także przez Kościół katolicki, mimo to rozwija się wśród ludności arabskiej i muzułmańskiej (...)¹⁷.

17. A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 82.

Taka definicja przerzuca odpowiedzialność za antysemityzm na jego ofiary, błędnie upatrując jego przyczyn w nieokreślonych „przesłankach etnicznych i ekonomicznych”. Ucieka też od stwierdzenia faktu istnienia tej patologii we współczesnej Polsce, przerzucając odium na Arabów. Zwraca uwagę brak logiki w ostatnim zdaniu – trudno bowiem oczekiwać od wyznawców islamu, że podporządkowują się zaleceniom Watykanu.

Antysemityzmowi sprzyjać może zdarzające się od czasu do czasu stereotypowe przedstawianie Żydów. Nawet wbrew intencjom autorów i autorek wywoływać może antyżydowskie skojarzenia u niektórych uczniów i uczennic, wychowywanych w antysemicko nastawionym otoczeniu.

W podręczniku Stanisława Zająca *Teraz Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych* powtarza się ksenofobiczne stereotypy, niezgodne z najnowszymi ustaleniami historyków:

Władze ZSRR starały się wykorzystywać różnice narodowościowe na zajęтым terytorium Rzeczypospolitej. Pozyskały zwłaszcza wielu Ukraińców i Żydów. Niektórzy z nich gorliwie uczestniczyli w prześladowaniach Polaków. Składali donosy i pomagali przy deportacjach¹⁸.

18. S. Zając, *Teraz Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 107.

Niektórzy Polacy też „gorliwie uczestniczyli w prześladowaniach Polaków”, zaś Żydzi byli w podobnym stopniu ofiarami prześladowań, Ukraińcy zresztą też.

Echa moczaryzmu można też doszukać się w opisie wydarzeń marcowych 1968 roku. Gomułka „(...) stwierdził, że są w Polsce środowiska syjonistyczne popierające Izrael (...). Czuł się zagrożony, więc sam wskazywał na zagrożenie ze strony syjonistów. Zaatakował też niektórych przedstawicieli inteligencji, m.in. pisarza i historyka Pawła Jasienicę”¹⁹.

19. Tamże, s. 226–227.

Kultura, społeczeństwo i religia

Zagadnienia teoretyczne odnoszące się do kultury i społeczeństwa znaleźć możemy zarówno w podręcznikach do historii, jak i WOS. Nie zawsze są one zgodne z przyjętymi w socjologii i kulturoznawstwie definicjami.

W podręczniku dla liceum, zakres terminu „tolerancja” wydaje się zbyt ograniczony w świetle ustawodawstwa unijnego w zakresie praw człowieka:

Tolerancja jest zatem postawą opartą na wyrozumiałości wobec osób, wyznających poglądy, z którymi się nie zgadzamy, i prezentujących sposób bycia, którego nie aprobujemy. To otwartość – przyzwolenie na współistnienie różnorodności, pozostawianie innym wolności w kwestii wyboru poglądów czy stylu bycia²⁰.

20. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Klasy I–III*, pod red. T. Król, M. Ryś, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2013, s. 85.

Zamiast powtórzenia wywodów o indywidualnej postawie „wyrozumiałości”, akurat tu nacisk powinien być położony na prawodawstwo, które w równym stopniu bierze pod opiekę różnorodne grupy, na ustawowo gwarantowaną obronę przed dyskryminacją, a także uwzględnianie praw mniejszości jako podstawy demokracji – również w wymiarze praktycznym, czyli funkcjonowania państwa w sposób, który pozwala uniknąć napięć między różnymi grupami obywateli. To, co jest cenne w tym podręczniku, to omówienie badań socjologicznych dotyczących poziomu deklaratywnej i rzeczywistej tolerancyjności²¹.

21. Tamże, s. 85.

Pozytywny przykład definicji zrozumiałej dla dzieci w podstawówce przytoczyć mogę za podręcznikiem *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*:

Podczas lekcji historii i społeczeństwa jeszcze nieraz będzie mowa o tolerancji, czyli przyjmowaniu ludzi takimi, jakimi są, bez względu na przekonania, wygląd, religię. Tolerancja jest bardzo ważna, by ludzie mogli żyć w pokoju i zgodzie, by nie było wojen i prześladowań. Uczymy się jej już teraz – w rodzinie, szkole, wśród znajomych²².

22. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 39.

Stwierdzenie, że ludzi należy akceptować „takimi, jakimi są”, trafia w sedno. Odsyła do doświadczenia dostępnego dzieciom w tym wieku, choć może warto byłoby je rozbudować. Tym bardziej, że następujący cytat nieco zaciemnia rozumienie terminu „tolerancja”:

Ludzie żyjący na Ziemi różnią się między sobą wyglądem, charakterem i poglądami. Tak było i jest, a naszym zadaniem jest dążenie do zgody poprzez tolerancję i unikanie błędów naszych przodków²³.

23. Tamże, s. 54.

Wymienienie w jednym ciągu takich cech jak wygląd i charakter sugeruje, że wygląd w jakiś sposób łączy się z charakterem („rudzi są fałszywi”). Warto by było wyjaśnić, że ludzie mogą różnie wyglądać, a mieć podobne charaktery czy poglądy. Ułatwi to wyłumaczenie uczniom i uczennicom, dlaczego rasizm jest bezpodstawny.

W podręczniku dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych podana została definicja dyskryminacji. Jest ona błędna, pomyłone zostały terminy „dyskryminacja”, „uprzedzenie” i „stereotyp”:

Trzy komponenty postawy dyskryminacji (emocjonalny, poznawczy, behawioralny) wyznaczają mechanizm podtrzymywania w społeczeństwie wrogich ustosunkowań do osób, które są „inne” – należą do mniejszościowych grup społecznych. Komponent emocjonalny wskazuje na negatywne ukierunkowanie zachowania (na przykład gniew wobec kogoś należącego do danej grupy społecznej może prowadzić do agresji przejawianej wobec całej grupy). Komponent poznawczy jest uogólnieniem utrwalającym przekonanie o tym, że wszystkie osoby należące do danej grupy cechują te same, negatywnie oceniane właściwości. Komponent behawioralny (zachowanie) jest związany z demonstrowaniem odczuć i przekonań dyskryminujących innych; może być wyrażany zarówno słowami (poniżające żarty, negatywne opinie i oceny, słowna agresja, dyskredytowanie i uniemożliwianie wyrażenia poglądów, nawoływanie do nienawiści), jak i niewerbalnie (unikanie kontaktu, nierówne traktowanie, utrudnianie dostępu do pewnych miejsc lub usług publicznych, napaść fizyczna). Za czwarty element schematu można uznać wykluczenie, które często bywa skutkiem dyskryminacji (wrogiego nastawienia do kogoś), osłabiając samoocenę oraz motywację do działania²⁴.

24. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Klasy I–III*, pod red. T. Król, M. Ryś, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2013, s. 86–87.

Przede wszystkim dyskryminacja nie jest postawą ani nie ma komponentów emocjonalnego, poznawczego, ani behawioralnego. Termin ten należy odnieść do prawodawstwa i praktyki prawnej oraz obyczajowej, w tym takich zachowań, jakie wymienione zostały na końcu powyższego cytatu (unikanie kontaktu, nierówne traktowanie, utrudnianie dostępu do pewnych miejsc lub usług publicznych, napaść fizyczna, wykluczenie). Dopiero w następnym akapicie pojawia się poprawne przybliżenie zjawiska dyskryminacji:

Gdy osoby dyskryminowane spychane są na margines życia społecznego, mają problem z dostępem do dóbr i usług publicznych – ich status materialny i społeczny obniża się²⁵.

25. Tamże, s. 87.

Wypadałoby wyjaśnić, że do dyskryminacji dochodzi, gdy zakłócona jest zasada równego prawa wobec jakiejś grupy, czy chodzi o prawo zapisane w kodeksach, czy o praktykę prawną. W pierwszym przypadku przykładem może być brak

możliwości formalizacji związków par homoseksualnych. Nie ma to nic wspólnego z nastawieniem urzędnika stanu cywilnego. Bez względu na to, czy jest tolerancyjny, czy nie wobec osób homoseksualnych, nie może tego uczynić, bo musi przestrzegać obowiązującego prawa. W drugim przypadku, dyskryminującej praktyki prawnej, np. wobec Roma może być ferowany wyższy wyrok za kradzież, ponieważ sędzia podziela popularny stereotyp o rzekomej skłonności Romów do kradzieży, zatem nieświadomie traktuje oskarżonego jak recydywistę. Wreszcie, obyczajowa dyskryminacja to np. wypraszenie bezdomnego z tramwaju albo odmowa sprzedaży środków antykoncepcyjnych (choć niektórym mogą wydać się drastyczne, przytaczam te przykłady, bowiem to z nimi spotkać się może uczeń lub uczennica).

W innym podręczniku błędnie zdefiniowano termin „konflikt”, pomyłono go z uprzedzeniami czy stereotypami, jak w poniższym cytacie:

W wielu państwach dochodzi do konfliktów między obywatelami różniącymi się pochodzeniem narodowym. Bardzo często są one skutkiem przeszłości; choć ich rzeczywiste przyczyny wygasły, to dawne uprzedzenia pozostają ciągle żywe. Taki charakter miała np. wzajemna nieufność i niechęć między Polakami a Niemcami lub między Polakami a Ukraińcami²⁶.

26. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2009, s. 219.

Konflikt jest postawą czynną, np. gdy obmawiamy sąsiada, wykazujemy się postawą uprzedzoną, ale gdy wymyślamy sobie na klatce schodowej – to już jest konflikt, choć jeszcze słowny. Narody znajdują się w konflikcie, gdy dążą do realizacji sprzecznych interesów albo nie chcą spełnić warunków stawianych sobie nawzajem – najlepszym przykładem jest zaognienie stosunków między Serbią i Węgrami z powodu budowania murów mających zabezpieczyć terytorium państwa przed napływem uchodźców syryjskich.

Podręczniki mają kłopot z terminem „wielokulturowość”. Mylą go z regionalizmem, a w jednym przypadku – ze zróżnicowaniem kulturowym stanów II RP, choć ten podręcznik napisany został rzetelnie i nie można mieć do niego wielu zastrzeżeń:

O wielokulturowości II Rzeczypospolitej można mówić nie tylko w odniesieniu do zróżnicowania narodowościowego. Dotyczyła ona również podziałów społeczeństwa na różne warstwy. Każda z nich charakteryzowała się własnymi obyczajami, wzorcami życia społecznego, uczestniczyła też w innych formach kultury²⁷.

27. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 83.

W sposób kuriozalny z rasizmem usiłuje rozprawić się inny podręcznik, wymyśliwszy dialog między córkami i ich ojcem:

(...) badania antropometryczne czaszek pozwoliły stwierdzić, że w szpitalu pod wezwaniem Ducha Świętego, obok pacjentów chrześcijańskich, przebywała też grupa kilku Żydów, oraz jeden starzec prawdopodobnie narodowości mongolskiej. Szczegółowe zestawienie prezentuje tabelka.

– Dziwne – mruknęła Magda. – Jakieś hitlerowskie bzdury. Kiedy wydano tę książkę?

– Badania prowadzono w 1997 roku – odpowiedziała przyjaciółka.

– A sprawozdanie dopiero co się ukazało!

- Co was tak wzburzyło? – zdziwił się tata Gosi, wychodząc z kuchni.
 - To przecież najczystszej wody rasizm! – Jego córka oskarżycielskim gestem wskazała dzieło.
 - I antysemityzm – uzupełniła ponuro Magda.
- Ojciec ujął tomiszczę w dłonie i przeczytał kilka stron.
- Nie ma w tych informacjach żadnego rasizmu – uśmiechnął się. – Ludzie różnią się od siebie, a antropolog badający potem ich czaszki jest w stanie określić, czy należały one do Europejczyków czy, na przykład, do Murzynów lub Chińczyków.
 - Ale Żydzi należą do rasy białej... – zaprotestowała Gosia.
 - Owszem, pamiętaj jednak, że żadna rasa nie jest jednolita. Hotentotów i Pigmejów zaliczamy do rasy czarnej, choć na pierwszy rzut oka widać, jak bardzo się różnią. Chińczycy, Koreańczycy czy Japończycy też wyglądają zupełnie inaczej²⁸.

28. M. Wesołowska-Starawska, A. Pilipiuk, W. Starnawski, *Bliżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009, s. 58.

Nie przytaczam dalszej części tej historii, w której córki są mądrzejsze od ojca, a autorzy i autorka nie mają zielonego pojęcia, czym jest antropologia. Z całą pewnością nie mierzy się czaszek, by odróżnić chrześcijan od wyznawców innych religii. Badania genetyczne podważyły podział na „rasy” różniące się kolorem skóry. W ogóle kwestionuje się zasadność używania terminu „rasa” w stosunku do ludzi, wobec ich skomplikowanego zróżnicowania genetycznego, nie zawsze konsekwentnie pokrywającego się z wyglądem zewnętrznym czy terenami pochodzenia.

W bardzo ciekawym i dobrze napisanym podręczniku dla klas 1–3 gimnazjum z wiedzy o społeczeństwie zdarzył się stereotyp płciowy:

Wyobraźmy sobie na przykład grupę koleżanek, w której notorycznie łamana jest norma „Nie plotkuj”. Jej los łatwy jest do przewidzenia – szybko dziewczęta się na siebie poobrażają i grupa się rozpadnie²⁹.

29. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Mertty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2009, s. 50.

Dlaczego akurat dziewczęta? Po co w tym przykładzie w ogóle kategoria płci? Przecież chłopcy równie często plotkują, a grupom (zarówno dziewcząt, jak i chłopców) bardziej zagraża zdarzająca się w szkole agresja słowna lub fizyczna, łamiąca ważniejszą normę niż ta z powyższego cytatu.

To, czym grzeszą wszystkie niemal podręczniki, to brak prezentacji różnych teorii funkcjonujących w humanistyce. Wszystkie zagadnienia, czy to odnoszące się do terminologii z zakresu socjologii, czy kulturoznawstwa, przedstawiane są tak, jakby istniała jakaś jedna obiektywna teoria – zwykle łącząca w sobie resztki wiedzy wyniesionej ze studiów z elementami nauczania religijnego.

Także w cytowanym powyżej podręczniku. Wprawdzie na s. 68, gdzie omawia się prawa ucznia, na samym końcu wspomniane jest: „w szkołach obowiązuje także wolność sumienia i wyznania”, ale daje się zauważyć dyskretne propagowanie postaw religijnych, przedstawianych jako integralna część tradycji i wychowania w rodzinie:

Wielką rolę rodzina odgrywa również w przekazywaniu tradycji kulturowej - dzięki niej uczymy się języka, poznajemy zasady religii i obyczaje³⁰.

30. Tamże, s. 48.

Przy wyjaśnianiu terminu „norma społeczna” już w drugim zdaniu przedstawiony zostaje przykład odniesiony do katolicyzmu, w dodatku błędny:

Normą moralną jest mówienie prawdy czy troska o bliskich. Niejedzenie mięsa w piątek to z kolei norma religijna, a elegancki strój na egzaminie to norma obyczajowa³¹.

31. Tamże, s. 51.

Zakaz jedzenia mięsa w piątek został już dość dawno zniesiony przez Kościół katolicki jako nieadekwatna współcześnie forma umartwienia. I w związku z tym nie jest normą, lecz obyczajem. Cały długi akapit wyjaśniający gimnazjalistom reguły społeczne grzeszy staroświeckim stosunkiem do hierarchii społecznej i dyscypliny.

Sądzę, że nieliczni uczniowie i uczennice zostaną zachęceni do stosowania się do takich wskazówek. Tym bardziej, gdy przeczytają takie stwierdzenie jak: „Prawa ucznia to pojęcie umowne”³².

32. Tamże, s. 68.

Bardzo jasno i wyczerpująco zostały natomiast wyjaśnione różne strony demokracji w akapicie „Demokracja – co to takiego”³³.

33. Tamże, s. 129.

Bez religii po prostu nie da się funkcjonować, zdaniem autorów wielu podręczników, a wbrew rzeczywistym tendencjom laicyzacyjnym, widocznym zwłaszcza w Europie Zachodniej, ale i w Polsce. Religijna indoktrynacja jest w niektórych podręcznikach wprowadzana dość subtelnyymi środkami, na przykład przez dobór i zestawienie tekstów źródłowych oraz zadania kierowane do uczniów, w których zawarta jest sugestia odpowiedzi. W podręczniku do wiedzy o społeczeństwie *W centrum uwagi* zamieszczono obok siebie trzy teksty źródłowe. Pierwszy, najkrótszy, z pisma ateistów „Racjonalista”³⁴. Dwa pozostałe pochodzą z internetowych stron środowisk katolickich, na których można przeczytać m.in.:

W rozwoju kultur dużą rolę odgrywała i odgrywa religia. Religia jest nierozdzielnie związana z kulturą (...).

Religia ma podstawowe znaczenie dla etyki kultury (...)”³⁵.

Wyzwania, jakie dla Europy czy Stanów Zjednoczonych niesie ze sobą wiek XXI, pokazują, że kwestie i dylematy natury religijnej pozostają w państwach demokratycznego Zachodu ciągle sprawą ważną, znaczącą i aktualną. Dotyczy to w sposób oczywisty także Polski, w której zarówno tradycyjna narodowa tożsamość, jak i wielkie procesy modernizacyjne związane są silnie z religią i katolicyzmem³⁶.

34. *Religia i kultura*, portal Racjonalista.pl, 02.03.2003, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,2310> (dostęp 10.11.2015).

35. J. Pawłowicz, *Dialog kultury i religii w krajach postkomunistycznych*, http://www.pawlowicz.opoka.org/kultura_religia.htm (dostęp 15.11.2015), cyt. za: A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 310.

36. S. Sowiński, *Religia ma znaczenie*, <http://www.kulturawspolczesna.pl/archiwum/2006/1/religia-ma-znaczenie> (dostęp 15.11.2015), cyt. za: A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 310.

Pod tymi tekstami źródłowymi postawiono uczniom zadanie: „Omów znaczenie religii dla polskiej kultury, a także dla polskiego życia publicznego”. Ciekawe, jak dziecko wyznania niekatolickiego lub wychowywane w duchu ateizmu odpowie na to zadanie?

37. A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 81.

Wcześniej błędnie określa się patriotyzm jako „postawę naturalną”³⁷. Skoro tak, to po co dziewiętnastowieczni pozytywiści wylewali morze atramentu, by tę postawę zaszczerpić chłopom, mieszczanom i mniejszościom narodowym?

Otwarcie w tym podręczniku szerzy się islamofobię:

Drugą kwestią utrudniającą integrację są różnice religijne. Przybysze pozaeuropejscy to w większości wyznawcy islamu, którzy w krajach europejskich starają się żyć według zasad swojej religii, często bardzo odmiennych od tych obowiązujących w Europie³⁸.

38. Tamże, s. 98.

Podobnie stereotypowo przedstawiona została sytuacja kobiet w Iranie:

Taka sytuacja miała miejsce w Iranie, gdzie po rewolucji islamskiej (patrz: rozdział 16) powrócono do tradycji zezwalającej na małżeństwa poligamiczne oraz sankcjonującej niższy status społeczny i rodzinny kobiety. Utrzymuje się tam również do dziś praktyka poniżania kobiet przez mężczyzn, włącznie z prawem do pozbawienia życia w okrutny sposób – przez ukamienowanie³⁹.

Przed moimi oczami przewijają się dziesiątki nienawistnych wpisów internautów powtarzających podobne zarzuty wobec wszystkich wyznawców islamu, a w moich uszach brzmiały wciąż okrzyki tłumu młodych ludzi wrzeszczących hasła antyislamskie. Przerażenie budzą doniesienia o pobiciu Syryjczyka w Poznaniu czy zdemolowaniu budki z kebabami w Gdańsku i Warszawie...

Nie widzę celu zamieszczenia wzmianki o Iranie – więcej obiektywnych informacji o tym kraju można przeczytać w Wikipedii. W irańskim parlamencie zasiada dużo kobiet, więcej niż w Polsce i najwięcej z krajów islamskich (tzn. tych, w których islamskie ugrupowania rządzą lub współrządzą). Położenie kobiet w szyickim odłamie islamu różni się od sytuacji kobiet w sunnickim islamie, w Iranie nie stosuje się kary kamienowania itd.

W tym samym podręczniku ruch feminizmu został przedstawiony tendencyjnie przez dobór tekstów źródłowych o treści nieporównywalnej. Na stronie 83 znalazł się mały fragment wywiadu z Zoe Margolis, brytyjską feministyczną blogerką⁴⁰, podkreślającą zależność między położeniem kobiet a ustrojem kapitalistycznym. Jej tekst został zderzony z fragmentem książki księdza, publicyisty „Frondy”, którego poglądy nie mają nic wspólnego z naukowym podejściem, lecz są absurdalnym atakiem na kobiety i feminizm:

Ponadto współczesny feminizm okazał się ruchem rasistowskim i bardzo nietolerancyjnym, gdyż faworyzuje wyłącznie jeden model kobiety. Chodzi tu, oczywiście, o model kobiety „wyzwolonej” z więzi małżeńskich i rodzicielskich. W swoich wystąpieniach feministki ignorują, a czasem wręcz poniżają kobiety, które są szczęśliwymi żonami i matkami, które bronią rodziny i które nie chcą redukować swojej kobiecości do naśladowania postaw i zachowań mężczyzn. Ponadto charakterystyczną cechą feministek jest to, że okazują one zdumiewającą obojętność na najbardziej nawet ewidentne i bolesne formy poniżania kobiety i kobiecości, np.: w prostytutce czy pornografii. W ten sposób potwierdzają, że ich celem nie jest troska o kobietę, lecz posłuszne wypełnianie roli, jaką określone środowiska polityczne i ekonomiczne wyznaczyły ruchom feministycznym w ramach programu budowania społeczeństwa bez trwałego małżeństwa i silnej rodziny⁴¹.

Pod tą wypowiedzią zamieszczono następujące polecenia dla uczniów: „Scharakteryzuj zarzuty stawiane przez autora współczesnym feministkom”. Jest to bardzo kontrowersyjna metoda wychowawcza. To tak, jakby zestawzić wypowiedź anonimowego Żyda z antysemitycznym tekstem Goebbelsa, a następnie zapytać

39. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 87.

40. Margolis: *Pisząc o kobiecej seksualności, zawsze jesteś polityczna*, Wywiad Marty Konarzewskiej z Zoe Margolis, „Dziennik Opinii”, 03.06.2013, <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/czytaj-dalej/20130531/margolis-piszac-o-kobiecej-seksualnosci-zawsze-jestes-polityczna> (dostęp 15.11.2015), cyt za: M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 83.

41. M. Drzewiecki, *Szczęśliwe małżeństwo i trwała rodzina*, Warszawa 2006, s. 16–17, cyt za: M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 100. Radomski ksiądz M. Drzewiecki jest m.in. autorem artykułu pt. *Konsekwencją gender jest erotomania*, opublikowanym na łamach „Frondy”: <http://www.fronda.pl/t/ks-marek-dziewiecki-127158.htm> (dostęp 15.11.2015). Współpracował z Ministerstwem Edukacji Narodowej jako ekspert w obszarze profilaktyki.

uczniów, kto ma rację. Nie ma to nic wspólnego z wiedzą obiektywną – bo poglądy cytowanego autora wiedzą nie są.

Także i ten podręcznik nie może obejść się bez streszczania Biblii, uzasadniając ten przymus następująco:

Biblia dla chrześcijan (Stary i Nowy Testament) i żydów [sic!] (Stary Testament) jest księgą objawioną, której wskazaniemi kierują się w codziennym życiu. Jednak zgłębiać ją powinni nie tylko wierzący – jej wpływ na tożsamość zarówno Europy jako całości, jak i kultur narodów, które ją stanowią, jest nie do przecenienia. Z ducha Biblii wyrosło wiele dzieł sztuki i kultury, o których wciąż się dyskutuje⁴².

42. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014 s. 4.

Tu trzeba przyznać rację autorom i autorce. Wszystkie podręczniki nachalnie propagują religijny sposób postrzegania świata, choć nie zgodzę się z ostatnim stwierdzeniem, że cokolwiek w tym względzie jest dyskutowane. Nie wspomnę już o takim drobiazgu, jak to, że kanon Starego Testamentu różni się od Biblii używanej przez wyznawców judaizmu.

O wiele lepiej ten sam problem przedstawia podręcznik Marka Grondasa i Janusza Żmijskiego *Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie*:

Europejska wizja ma swoje najdawniejsze korzenie w różnych wątkach praktyki politycznej oraz filozofii, obecnych w starożytnej Grecji i Rzymie, żydowskim Starym Testamencie i Talmudzie oraz chrześcijańskim Nowym Testamencie⁴³.

43. M. Grondas, J. Żmijski, *Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 138.

Cały ten podręcznik przedstawia większość współczesnych problemów bez ideologicznego przekłamania, w sposób obiektywny, zwięzły, ale treściwy, choć nieco suchym, prawniczym językiem, ale za to bez skażenia osobistymi poglądami autorów. Po lekturze licznych cytatów z podręcznika społecznej historii „Kobiety i mężczyzny...” – tu można odetchnąć świeżym powietrzem.

Historia i religia

W podręcznikach dla szkół podstawowych i gimnazjalnych wywód historii powszechnej przedstawiony jest chronologicznie. Najmłodsze dzieci uczą się o starożytności – epoce najbardziej odległej, trudnej do zrozumienia. Usiłowanie przedstawienia historii uniwersalnej zmusza do wyboru wątków, bowiem nie da się przedstawić dziejów wszystkich części świata. Kryterium doboru tematyki jest europocentryczne, co trudno podważyć, ale i chrześcijańskocentryczne. Jeden z nielicznych obszarów pozaeuropejskich, którego historia jest wzmiankowana, to Bliski Wschód, a w szczególności Palestyna – ze względu na religijne konotacje. Słowo „Palestyna” pojawia się też w tych podręcznikach, w których omawiany jest ruch syjonizmu. Zwykle nazwa ta stosowana jest ahistorycznie, tzn. używana jest zarówno dla dziejów XX w., jak i czasów życia biblijnych patriarchów oraz Jezusa, kiedy jeszcze nie funkcjonowała, jak np. w „słowniczku” zamieszczonym na s. 52 książki Wojciecha Kalwata i Małgorzaty Lis *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 5*:

Ziemia Święta – to obszar wyjątkowo ważny dla przedstawicieli trzech religii: judaizmu, chrześcijaństwa i islamu. Obejmuje swym zasięgiem starożytną Palestynę, gdzie rozgrywały się wydarzenia Starego i Nowego Testamentu⁴⁴.

44. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 52.

To, co uderzające we wszystkich podręcznikach, które usiłują zaprezentować dzieje starożytne tych terenów, to posiłkowanie się Starym lub Nowym Testamentem jako jedynym źródłem, w dodatku dość pobieżnie poznanym. Tak jakby autorzy zawierzali wyłącznie własnej pamięci, wrażeniom wyniesionym nie z lektury Biblii, lecz z tego, co słyszeli podczas nabożeństw i lekcji religii. Jeden z najbardziej uderzających przykładów to poniższy cytat:

Według Biblii Izraelici spędzili w kraju nad Nilem około 400 lat. Pod koniec tego okresu wzbudziła niechęć faraona (...) Egipcjanie zmusili dorosłych Izraelitów do niewolniczej pracy. Nowo narodzeni chłopcy byli wrzucani do Nilu, tak by naród izraelski stopniowo wymarł. Biblia podaje, że jeden z noworodków przeżył. Matka włożyła go do uszczelnionej żywicą i smółą skrzynki z papirusu, którą zostawiła w sitowiu u brzegu Nilu⁴⁵.

45. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy 1 gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 55.

Inny podobny przykład:

Zgodnie z tradycją biblijną dzieje Izraela zaczynają się od momentu, w którym Bóg zawarł przymierze z Abrahamem. Jego synowi, Izaakowi, urodził się syn Jakub, któremu Bóg zmienił imię na Izrael. Stąd wszyscy jego potomkowie to właściwie naród Izraela. Jakub miał 12 synów, którzy nosili imiona: Ruben, Symeon, Lewi, Juda, Dan, Neftali, Gad, Aser, Issachar, Zabulon, Józef, Benjamin. Od nich pochodzi dwanaście pokoleń Izraela, narodu wybranego przez Boga. Inni zaś badacze [sic!] sądzą, że historia Izraela zaczyna się w chwili, kiedy w ziemi Kanaan, leżącej nad Morzem Śródziemnym, w 2. połowie XIII w. p.n.e. osiedliły się koczownicze plemiona Izraelitów, których część przybyła tam pod wodzą Mojżesza z Egiptu⁴⁶.

46. K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011, s. 35.

Nawiasem mówiąc, w podręczniku T. Małkowskiego i J. Rzeźniowieckiego, *Historia. Multipodręcznik dla klasy 1 gimnazjum*, we fragmencie dotyczącym początków judaizmu znalazłam wiele błędów merytorycznych. Odsyłam do hasła „judaizm” w Wikipedii, zredagowanego zwięźle i bardziej kompetentnie.

Takie jak powyżej streszczenie Księgi Wyjścia nie uczy żadnego dystansu wobec źródeł historii, zrównuje przekaz legendarny z naukowym. Jest jeszcze gorzej, gdy przeczytamy taką definicję w Słowniczku zamieszczonym pod owym nieuważnym streszczeniem Starego Testamentu: „Jahwe – Bóg Izraelitów, po hebrajsku: „Jestem, który jestem”⁴⁷.

47. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy 1 gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 55.

O ile wiem, Jahwe jest także Bogiem w chrześcijaństwie, co stanowi podstawę teologii tej religii. To jeden z przykładów, że nadużywanie dyskursu religijnego nie prowadzi do poprawy znajomości dziejów chrześcijaństwa.

Chlubnym wyjątkiem jest opis powstania chrześcijaństwa w podręczniku Janusza Ustrzyckiego *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*, choć i tu nazwa Palestyna użyta została niewłaściwie:

Chrześcijaństwo narodziło się na wschodzie w Palestynie wśród ludności żydowskiej, za panowania cesarza Tyberiusza, gdy obszar ten stanowił prowincję Imperium Rzymskiego. Rzymianie uważani byli przez Żydów za okupantów, a ich pobyt w Jerozolimie traktowano jako bezczeszczenie świętego miejsca

i obrazę Boga. Stało się to powodem wzrostu w społeczeństwie żydowskim wiary w nadejście Mesjasza (Zbawiciela) mającego wyzwolić lud spod panowania Rzymian. W takim środowisku i czasach nauczał Jezus (hebr. imię *Jeszua*) Chrystus (gr. *Christos* — pomazaniec), podający się za Syna Bożego. Niektórzy Żydzi uznali Jezusa za Mesjasza (zbawiciela) i po jego śmierci na krzyżu zaczęli głosić, że złożył ofiarę ze swego życia, żeby zbawić ludzi (...).

W drugiej połowie I w. n.e. i w pierwszej połowie II w. n.e. powstał Nowy Testament (w języku greckim i aramejskim) opisujący życie i naukę Jezusa oraz życie i wiarę pierwszych jego wyznawców⁴⁸.

48. J. Ustrzycki, *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2009, s. 119.

Poprawnie opisano tu tło historyczne, które umożliwiło powstanie chrześcijaństwa. Jest to też jedyny podręcznik, w którym podano czas powstania Ewangelii, choć przydała by się wzmianka, że stanowi kompilację świadomie dobranych pism, o wiele więcej zaś wykluczono.

W przytłaczającej większości podręczników brak jest nawet krztyny naukowego podejścia do Biblii. A przecież bibliistyka jest dziedziną, którą uprawiają nie tylko świeccy badacze, ale i wielu duchownych (katolickich, protestanckich i judaistycznych), którzy doszli do wspólnych ustaleń, niepodważanych przez naukę.

Zamiast choćby pobieżnego zaczerpnięcia z tych ustaleń, bezkrytycznie streszczane są fragmenty Ewangelii dotyczące hipotetycznych przecieży faktów z życia Jezusa, łącznie z takimi „kwiatkami” jak stwierdzenie, że „czynił cuda” lub ostrożniej „przypisywano mu czynienie cudów”. To tak, jakby przedstawić legendarny życiorys św. Mikołaja jako fakt historyczny i nie wytłumaczyć dzieciom, że postać, która w handlowych centrach rozdaje im prezenty przed świętami, nie jest tożsama z historycznym biskupem Mikołajem.

W jednym z podręczników wprost przypisuje się ewangeliczny opis życia Jezusa ustaleniom historyków:

Według obecnych ustaleń historyków w roku 6 lub 7 przed naszą erą w Betlejem, w Palestynie, która była wówczas rzymską prowincją, narodził się Jezus. Dorastał w ubogiej i pobożnej rodzinie żydowskiej, wyznającej judaizm – religię, której podstawą jest wiara w jednego Boga, będącego Stwórcą świata. Kiedy Jezus skończył trzydzieści lat, opuścił dom rodzinny w Nazarecie i został wędrownym nauczycielem⁴⁹.

49. R. Lolo, A. Pieńkowska, R. Towalski, *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 106.

Tymczasem historycy odkryli błąd w obliczeniach kalendarza, a o życiu Jezusa mogą powiedzieć jedynie tyle, że nic o nim nie wiadomo. Zapis o narodzinach w Betlejem nie pochodzi z czasów życia jego uczniów. Jest wzorowany na mitrańskim micie. Można zweryfikować niektóre fakty z tła ewangelicznych opowieści, np. imię panującego władcy albo imiona kapłanów z Sanhedrynu, które są w Ewangeliach inne niż te zapisane w źródłach żydowskich.

Co gorsza, w niektórych cytatach pojawiają się stwierdzenia odsyłające do przedsoborowego katolicyzmu, z ukrytą intencją oskarżania Żydów o bogobójstwo. Ten problem został dogłębnie przedstawiony w artykule Bożeny Keff, zatem przytoczę jedynie kilka cytatów:

Zaniepokojeni działalnością Jezusa wpływowi Żydzi skłonili rządzącego Palestyną rzymskiego namiestnika Piłata, aby skazał go na śmierć przez ukrzyżowanie⁵⁰.

50. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 159.

Ówczesni przywódcy żydowski dostrzegli w tym nauczaniu niebezpieczne zarzewie buntu i nakłonili władze rzymskie do ukrzyżowania Jezusa⁵¹.

51. K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 203.

Sformułowanie „wpływowi Żydzi” pełni tu rolę eufemizmu, odsyłającego do fundamentalnej tezy antyjudajizmu.

Echem przedsoborowego toku myślenia jest następujące stwierdzenie:

Uczniowie Jezusa dostosowywali swoje nauczanie do otoczenia, w którym w danym momencie przebywali – inaczej mówili do Żydów, inaczej do Greków. Ponieważ byli zwalczani zarówno przez przywódców żydowskich, jak i władze rzymskie, nie mogli długo przebywać w jednym miejscu ani do niego wracać. (...) chrześcijaństwo, chociaż miało swoje korzenie w judaizmie, zostało przez judaizm odrzucone, a w samej Judei wręcz stłumione⁵².

52. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Gimnazjum. Klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 137.

Nie ma żadnego historycznego źródła, które potwierdzałoby prześladowania pierwszych uczniów Chrystusa, ani fakt, by przed 71 r. n.e. nie mogli wracać do Judei i Galilei. Chrześcijaństwo nie zostało w Judei stłumione – pierwsza gmina żyła spokojnie w Jerozolimie, w mieście tym odbył się pierwszy chrześcijański synod, o czym można przeczytać w *Dziejach Apostolskich*. Twierdzenia, jakie znalazły się w powyższym cytacie, najwyraźniej wynikają z mechanicznego rozszerzenia zarzutu bogobójstwa. Chyba że autorzy mieli na myśli ukamienowanie proto-martyra Szczepana, w którego kamieniami rzucał m.in. nie nawrócony jeszcze św. Paweł.

Tak jak w większości podręczników, także i w tym przedstawia się legendy jako fakty historyczne:

Za panowania Oktawiana Augusta w Betlejem w Palestynie narodził się Jezus Chrystus, który przez chrześcijan jest uważany za Mesjasza i Zbawiciela wszystkich ludzi⁵³.

53. Tamże, s. 162.

Jeżeli miałyby to być wywód naukowy, to powinno się zacząć od zastrzeżenia, że wiemy o tym wyłącznie z przekazów Ewangelii, podać prawdziwe imię Jezusa – Jezu, bez przydomka „Chrystus”. Przydałoby się też skorygować nazwę geograficzną. Jezus urodził się w Judei, nie w Palestynie.

Jedyny podręcznik, który nieśmiało podejmuje próbę nauczania krytycznego podejścia do Biblii, to *Historia. Multipodręcznik dla klasy I gimnazjum*. Autorzy (Tomasz Małkowski i Jacek Rzeźniowiecki) stawiają odważne pytanie:

Jak głosi Biblia, pewnego razu objawił mu się Bóg. (...) Zapytacie: czy tak było naprawdę? Niestety, historyk nie odpowie na to pytanie. Dlaczego?⁵⁴

54. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 52–53.

Jednak odpowiedź jest daleko niewystarczająca:

Na kartach Starego Testamentu znajdują się pouczenia, jak dobrze żyć (księgi dydaktyczne), przepowiednie proroków (księgi prorockie) oraz dzieje narodu żydowskiego (księgi historyczne). Te ostatnie są znakomitym źródłem dla historyka, szczególnie jeśli potwierdzają je inne źródła (np. wykopaliska archeologiczne). Jednak Biblia jest księgą wiary, a nie podręcznikiem historii. Wiemy, że niektóre wydarzenia miały inny przebieg, niż ona to opisuje. Dlatego

badacz musi ostrożnie podchodzić do ksiąg biblijnych. Mówią one bowiem, że Bóg w niezwykle sposób kierował losami narodu wybranego, tj. Izraelitów – np. rozmawiając z Abrahamem czy zatapiając wojska egipskie w Morzu Czerwonym. Historycy zaś szukają racjonalnych przyczyn i skutków wydarzeń – pozostawiając sprawy wiary każdemu człowiekowi do wyboru⁵⁵.

55. Tamże, s. 53.

Krytyczne podejście do Nowego Testamentu istnieje jedynie w postaci aluzji, niezbyt czytelnej dla młodego czytelnika:

Nowy Testament, tzn. księgi napisane przez uczniów i wyznawców Jezusa Chrystusa w I wieku n.e. (zob. s. 165), jest uznawany tylko przez chrześcijan⁵⁶.

56. Tamże, s. 53.

Znalazły się tu nieścisłe informacje. Autorstwo „ksiąg” Nowego Testamentu jest legendarne. Są kompilacją różnych źródeł, a kanon został ustalony w II w. n.e. Jednak ten podręcznik wyróżnia się rzeczowym tonem i posoborowym podkreśleniem związku między starożytnym judaizmem a chrześcijaństwem i islamem.

Wzorcowo, według mnie, jest w tym podręczniku pokazana epoka religijnej tolerancji:

W pierwszej połowie XVI wieku przeniknęła do kraju reformacja. Wielu mieszczan przyjęło luteranizm; jedna szóstka szlachty skłaniała się ku kalwinizmowi. Spośród kalwinów wyłonili się bracia polscy, czyli arianie, którzy nie uznawali Trójcy Świętej i nosili drewniane miecze na znak odrzucenia walki zbrojnej. Zygmunt Stary, katolik z przekonania, wydawał przeciwko reformacji edykty, jednak nie dbał o wprowadzanie ich w życie. Zależało mu na pokoju wewnętrznym, a prześladowanie protestantów mogłoby go naruszyć. Dlatego w Polsce i na Litwie panowała faktycznie tolerancja religijna. Szlachta zaś tak wysoko ceniła swą wolność, że w jej imię katolicy byli gotowi bronić „panów braci” protestantów przed wszelkimi szykanami (...). Tolerancja budziła oburzenie części duchowieństwa. Papież wyrzucał królowi: *Z głębokim smutkiem powątpiewać muszę o Twoim i Twojego państwa zbawieniu: opiekujesz się bowiem kacerzami, bywasz na ich kazaniach, słuchasz ich rozmów, obcujesz z nimi i przypuszczasz ich do swojego stołu. Nie zabraniasz kacerzom zgromadzeń i kazań (...).*

Bóg świadkiem, że nie zaniedbałem niczego, aby przywieść Cię do opamiętania; gdy jednak listy moje, poselstwa, upomnienia i prośby pozostaną bez skutku, użyję najsurowszych środków (List papieża Pawła IV do króla Zygmunta Augusta, 1556 rok). (...) Zygmunt August pozostał wierny katolicyzmowi. Gdyby zmienił religię, mógłby wywołać wojnę domową, a tego chciał uniknąć. Jednak nikogo nie zmuszał do katolicyzmu. „Nie jestem królem waszych sumień” – powiedział kiedyś⁵⁷.

57. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 210–211.

W tym fragmencie opisana została istota tolerancji w „złotym wieku”, bez pomijania uwarunkowań politycznych. Krótko, lecz celnie pokazano z jednej strony trudności, ale z drugiej – zalety takich postaw dla państwa. Wzorem dla czytelniczek i czytelników może być godna podziwu odwaga cywilna, która królowi umożliwiła nieuleganie naciskom ze strony najwyższego autorytetu, jakim dla Zygmunta Augusta był papież.

Inaczej jest w innych podręcznikach. Swoista ostrożność przyczynia się do przekazywania uproszczonej lub wręcz błędnej wizji przeszłości. Na przykład w takim cytacie:

Liczba wyznawców ciągle rosła i z czasem chrześcijaństwo wyparło dawne religie. W początkach IV wieku n.e. zezwolono na wyznawanie religii chrześcijańskiej. Pod koniec tego stulecia, chrześcijaństwo stało się jedyną oficjalną religią w cesarstwie rzymskim. Stare religie zostały zabronione. Zwyciężyła religia, której początek dał Jezus z Nazaretu⁵⁸.

58. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 160.

W tym cytacie eksploatuje się przekonanie, że chrześcijaństwo szerzyło się dobrowolnie, jedynie siłą perswazji. Nie jest to zgodne z faktami. Chrześcijaństwo skutecznie wyparło inne religie po tym, jak cesarz przyjął tę religię i zaczął ją propagować, posługując się metodami administracyjnymi (zakazał innych kultów), a także przemocą.

Inny cytat także wywołuje liczne wątpliwości:

Palestynę, którą podbili Rzymianie, zamieszkiwali Żydzi. Wierzyli oni tylko w jednego Boga – Jahwe. Część z nich uznała, że Mesjaszem, czyli tym, który wyzwoli ich spod rzymskiego panowania, jest Jezus z Nazaretu. Jezus, nazywany Chrystusem (greckie słowo *Christos* jest tłumaczeniem hebrajskiego *mesjasz*), ogłosił się Synem Bożym i zaczął nauczać, a wokół siebie zgromadził grupę uczniów, zwanych apostołami. Wzywał do miłości bliźniego i czynienia dobra. Pomagał biednym i cierpiącym⁵⁹.

59. Tamże, s. 158.

Powyższy cytat przedstawia chrześcijaństwo w sposób negatywnie wartościujący inne religie. Bo skoro jako wyróżnik tej religii przedstawia się takie wartości jak miłość bliźniego, czynienie dobra, pomoc biednym i cierpiącym, to bezpodstawnie sugeruje się, że te wartości nieobecne były w innych ówczesnych religiach. W Talmudzie można znaleźć wiele stwierdzeń bliskich hasłu „miłuj bliźniego swego”, częste są nawoływania do pomagania biednym i chorym, opieki nad wdowami. Żadna religia nie nawołuje do czynienia zła. I drobna nieścisłość: hebrajski odpowiednik słowa „mesjasz”, to „meszjach”.

Inny „kwiatek” to zrównanie teorii filozoficznej Kanta z nauczaniem Jana Pawła II, a w podtekście – przypisanie Kantowi współczesnych katolickich założeń teologicznych:

Żaden człowiek, nigdy, bez względu na to, co robi i jaki jest, nie może sobie tej godności nadać ani z niej zrezygnować. Ona zawsze w nas jest i domaga się respektu, nawet wobec najlichszego człowieka. Niemiecki filozof Immanuel Kant, uczył, że osoba nigdy nie może być narzędziem, ale zawsze musi być celem działania. O człowieku jako osobie wyjątkowej i szczególnej, o jej godności pisał Karol Wojtyła jako filozof: „osoba ludzka sama jedna przewyższa godnością cały materialny wszechświat i wszystkie ludzkie wytwory”. Pomimo że myśliciele różnią się znacznie w szczegółach opisu człowieka, to jednak rzadko rezygnują z teorii osoby ludzkiej. Ta teoria wiele uzasadnia, w tym nasze ludzkie prawa, (...) dążenie do wolności i podmiotowości⁶⁰.

60. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, Klasy I–III*, pod red. T. Król, M. Ryś, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2013, s. 16–17.

Założenia Kanta należy umieścić na zupełnie odmiennej skali niż katolicyzm, zważywszy, że jego zapleczem było Oświecenie i luteriański racjonalizm, wprawdzie nie ateistyczny, ale odległy od myśli katolicyzmu, zarówno w czasach życia Kanta, jak i współczesnego nauczania kościelnego. Ukryta w tym fragmencie intencja indoktrynacji wmawia uczniom, że jedynym stanowiskiem

aksjologicznym jest twierdzenie, że godność ludzka została udzielona przez transcendencję, a nie umowę społeczną.

W innym podręczniku pt. *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej* (autorzy: S. Roszak, A. Łaszkiwicz) reformy cesarza Austrii Józefa II opisane są następująco:

Znaczących zmian władca dokonał również wewnątrz Kościoła katolickiego. Nie dostrzegał korzyści z działalności klasztorów, dlatego zlikwidował około 30% zgromadzeń, a z pieniędzy uzyskanych ze sprzedaży dóbr zakonnych wypłacał pensje księżom parafialnym. Na tak uzależnionych od siebie duchownych nałożył też obowiązek wypełniania poleceń władcy, dzięki czemu stali się oni nie tylko przedstawicielami Kościoła, lecz także urzędnikami państwa⁶¹.

Opis nie oddaje istoty i celów reform józefińskich, grzeszy też brakiem dystansu naukowego. Równie nieścisły jest opis genezy antysemityzmu i syjonizmu:

W Europie w XIX w. wzrosła niechęć do Żydów. Powstała wówczas współczesna odmiana antysemityzmu, którego podstawą było rasistowskie rozumienie narodu. W reakcji na prześladowania wśród Żydów zaczęły kształtować się żydowski nacjonalizm, nazywany syjonizmem⁶².

Istotą antysemityzmu nie było „rasistowskie rozumienie narodu” (prosiłoby się o wyjaśnienie tego terminu), a syjonizm nie był jedynie prostą reakcją na antysemityzm, lecz odbiciem tendencji narodotwórczych w całej Europie. Razi też błąd stylistyczny „prześladowania wśród Żydów”, bo sugeruje, że to oni wzajemnie się prześladowali. Równie niedopowiedziany jest fragment o powstaniu Narodowej Demokracji⁶³, w którym pomija się problem antysemityzmu – a przecież był to jeden z fundamentów i wyróżników endeckiego ruchu narodowego. Na stronie 235 błędnie przypisano całemu ruchowi syjonistycznemu religijność, podczas gdy w jego ramach działały liczne partie świeckie lub antyreligijne⁶⁴.

Z kolei w pracy Michała Kopczyńskiego i Macieja Przybylińskiego *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1* fragment o pogromach w Rosji po zamachu na cara Aleksandra II przekazuje nieaktualną informację o prowokowanym charakterze zbiorowych napaści na Żydów⁶⁵. Prace takich historyków, jak Michael Aronson i John Doyle Klier⁶⁶ dowiodły, że fala pogromów lat 80. XIX w. miała charakter spontaniczny. Pionierów przemysłu w Królestwie Polskim, Leopolda Kronenberga i Jana Blocha, określa się jako „najbogatszych finansistów żydowskich⁶⁷”, podczas gdy obaj byli chrześcijanami, a równie bogata była rodzina Natansonów, która do końca XIX w. pozostała wyznawcami judaizmu.

W opisie kulis odzyskania niepodległości przez Polskę pojawia się armia gen. Hallera – ale nie ma ani słowa o jej antysemityzmie, napadach na Żydów, organizowaniu pogromów w 1919 r. Czyli znowu wygładzony, wyidealizowany obraz polskiej przeszłości:

Zwolennicy Dmowskiego powołali do życia Legion Puławski, walczący w szeregach wojsk rosyjskich, a później – Armię Polską we Francji. Trafiali do niej

61. S. Roszak, A. Łaszkiwicz, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 21.

62. Tamże, s. 202.

63. Tamże, s. 231.

64. Tamże, s. 235.

65. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 159.

66. M. I. Aronson, *Troubled Waters. The Origins of the 1881 Anti-Jewish Pogroms in Russia*, Pittsburgh 1990; J. D. Klier, S. Lambroza, *Pogroms. Anti-Jewish Violence in Modern Russian History*, Cambridge 1992.

67. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 211.

Polacy z emigracji oraz ci, którzy, walcząc w szeregach niemieckich, dostali się do niewoli brytyjskiej bądź francuskiej. Armię Polską we Francji nazywano także – od koloru jej mundurów – Błękitną Armią. Jej dowódcą został generał Józef Haller⁶⁸.

68. R. Antosik, *Historia i społeczeństwo. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 147.

W hasłowym akapicie o wielonarodowości II RP podważono lojalność mniejszości, co w tak ogólnikowym haśle nasuwa wyłącznie negatywne konotacje:

Największe mniejszości narodowe stanowili Ukraińcy i Białorusini, nieco mniejsze – Niemcy i Żydzi. Część z nich była niechętnie nastawiona do państwa polskiego, które z kolei nie zawsze uwzględniało ich odrębność⁶⁹.

69. Tamże, s. 155.

O ewentualnym braku lojalności można by napisać, omawiając szczegółowo życie polityczne poszczególnych mniejszości – np. pisząc o genezie partii OUN albo plebiscytach na Śląsku, zawsze jednak należy uwzględniać i próbować wytłumaczyć punkt widzenia tego mniejszościowego ugrupowania.

Ahistoryczność jest dużym błędem w tych podręcznikach do historii, gdzie nadużywany jest styl encyklopedyczny ze szkodą dla obiektywnego i pogłębionego naszkicowania obrazu przeszłości. Jeżeli opis systemu stalinowskiego zaczyna się zdaniem

Od początku swoich rządów bolszewicy zorganizowali aparat przymusu, w którym najważniejszą rolę odgrywała CzeKa [wym. czeKa] – Nadzwyczajna Komisja do Walki z Kontrrewolucją i Sabotażem. Powołali też własną siłę zbrojną – Armię Czerwoną⁷⁰

70. S. Zając, *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 22.

to nie można w tym samym akapicie pisać o produkcji zbrojeniowej, której nadmierna rozbudowa zaczęła ciążyć dopiero w czasach „zimnej wojny”. Nawet termin „bolszewicy” nie jest nazwą adekwatną dla lat 30. XX wieku. Jeśli pisze się o „czerwonym terrorze”, a nie wspomina o terrorze „białym” – to taki opis nie spełnia norm obiektywizmu, jest jedynie półprawdą.

Wielej zupełnym brakiem empatii w stwierdzeniu:

[Na skutek wydarzeń marcowych 68'] Około 20 tysięcy obywateli polskich pochodzenia żydowskiego zostało zmuszonych do wyjazdu za granicę. Fakt ten wpłynął niekorzystnie na wizerunek Polski i Polaków – jako państwa i narodu, w którym utrzymuje się antysemityzm⁷¹.

71. Tamże, s. 227.

Troskę autora budzi wyłącznie wizerunek naszego kraju, a nie los wygnanych. Jest jeszcze taki „kwiatek” stylistyczny:

W wielu zakładach pracy organizowano [w 1968 r.] wiece w celu skłócenia robotników ze studentami oraz inteligencją⁷².

72. Tamże, s. 227.

Uładzone ślady rasistowskiego protekcjonizmu da się wyczuć w opisie konfliktów afrykańskich:

W wielu państwach nasiliły się konflikty prowadzące do separatyzmu. (...) w północnej Nigerii na terenach bogatych w ropę naftową plemię Ibo proklamowało utworzenie własnego państwa. Jedność Nigerii została

utrzymana po dwuletniej wojnie, w której zginęło ponad milion osób. Z kolei w Sudanie konflikty wewnętrzne były szczególnie silne i łączyły się z różnicami religijnymi. Dominowała tu ludność arabska wyznająca islam. Natomiast południe kraju zamieszkiwały plemiona murzyńskie, które kultywowały własne wierzenia lub przyjęły chrześcijaństwo. W 1963 roku utworzona została Organizacja Jedności Afrykańskiej (OJA). Miała ona umacniać solidarność i zacieśniać współpracę państw afrykańskich. Realizacja tych celów okazała się bardzo trudna⁷³.

73. Tamże, s. 178.

Obraz, jaki ten cytat przekazuje, to walczące ze sobą plemiona, niezdolne do stworzenia państwa. Ani słowa o spuściznie kolonizacji! Jak sądzę, warto by też zrezygnować z rasistowskiej nazwy „murzyn” (w dodatku z małej litery) na rzecz nazwy Afrykańczyk lub Afrykanin.

Problemem są błędy stylistyczne oraz dość prymitywny język wywodu w tym podręczniku. Mam wątpliwości, czy powinien obowiązywać w szkołach. W sposób zakamuflowany uczy uprzedzeń, a wiedzę przekazuje zafałszowaną, w dodatku niepoprawną polszczyzną.

Definicja *numerus clausus* w podręczniku *Historia. Poznajemy przeszłość*, przeznaczonym dla szkół ponadgimnazjalnych, świadczy o ledwo skrywanych sympatiach endeckich:

Numerus clausus: łac. zamknięta liczba. Zasada ograniczania liczby studentów uniwersytetów, motywowana przyczynami politycznymi lub czysto praktycznymi⁷⁴.

74. Z. T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze. Szkoła ponadgimnazjalna. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 89.

Inny cytat z tego samego podręcznika idealizuje postawy polskiego społeczeństwa w czasie okupacji niemieckiej:

Spółeczeństwo dostarczało żywność partyzantom, ukrywało rannych i zagrożonych aresztowaniem, pomagało wysiedlonym, a także rodzinom aresztowanych oraz Żydom⁷⁵.

75. Tamże, s. 184.

Brak jest wzmianki o Jedwabnem, kolaborantach, donosicielach. Powstanie warszawskie było „niemal” zwycięskie:

W pierwszych godzinach walki powstańcy opanowali prawie całe miasto na lewym brzegu Wisły, ale nie udało się przejąć takich strategicznych obiektów, jak lotnisko, mosty i dworce kolejowe⁷⁶.

76. Tamże, s. 203–204.

Wprawdzie te fragmenty, które dotyczą historii świata, napisane są poprawnie, ale w odniesieniu do dziejów Polski za dużo jest idealizacji i nieścistości. Nie jest to podręcznik, który przekazuje obiektywną wiedzę.

Mniejszości narodowe

Pars pro toto mniejszości narodowych w podręcznikach są niemal wyłącznie Żydzi. O innych mniejszościach znaleźć możemy jedynie wzmianki, poza nielicznymi wyjątkami, zazwyczaj jedynie wymienienie ich z nazwy. Rzadko pojawia się słowo Romowie/Cyganie – a przecież natężenie wrogości do nich jest obecnie o wiele większe niż do Żydów.

Rozsiane informacje o Żydach pozbawione są szerszego kontekstu, pojawiają się na marginesie innych zagadnień (np. streszczenia dziejów Bliskiego Wschodu czy życia Jezusa). Wprawdzie można docenić wysiłek, by przedstawiać tę grupę w sposób pozbawiony uprzedzeń i schematów antysemitycznych – ale nie zawsze to się udaje. Zdarza się, że definicje antysemityzmu są błędne (np. utożsamienie z rasizmem) albo genezy tej ideologii upatruje się w rzekomym konflikcie ekonomicznym, spychając odpowiedzialność na samych Żydów. Typowy dla takiego rozumowania jest cytat:

Awans społeczny i bogacenie się Żydów oraz ich duży napływ do wolnych zawodów (lekarze, adwokaci), w których stawali się konkurencją, powodował w krajach europejskich, a także w USA, rozwój antysemityzmu⁷⁷.

A gdzie rozpowszechnił się antysemityzm? Oczywiście wszędzie, tylko nie w Polsce:

Specyficzną formą myślenia nacjonalistycznego i rasistowskiego był antysemityzm rozpowszechniony szczególnie w Rosji oraz w Austrii i Niemczech, a także we Francji⁷⁸.

77. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Ciekawi świata 2. Historia część 2. Wiek XIX. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 159.

78. Tamże, s. 242.

W najlepszym, moim zdaniem, podręczniku, w opisie działalności gospodarczej Żydów w średniowieczu uniknięto wprawdzie piętnującego słowa „lichwa”, ale ślady stereotypowego postrzegania tej działalności przeblýskują w wywodzie:

W XIII wieku książę Bolesław Pobożny wziął w opiekę ludność żydowską przybyłą do Wielkopolski. Przywileje kolejnych władców, zwłaszcza Kazimierza Wielkiego, zapewniły Żydom niespotykaną gdzie indziej autonomię. Podlegali bezpośrednio królowi, który uważał ich za „sługi skarbu” – ze względu na prowadzoną przez nich działalność finansową. Ponieważ chrześcijanom aż do początku XVI stulecia nie wolno było czerpać zysków z odsetek (por. s. 145), żydowscy bankierzy często udzielali pożyczek monarchom i szlachcie⁷⁹.

79. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 215.

W tym fragmencie błędnie przypisano autonomię gmin żydowskich królowi Kazimierzowi Wielkiemu. Zapożyczony z Europy Zachodniej prawny status *servi camerae* z autonomią nie miał nic wspólnego, wręcz przeciwnie, pozbawiał Żydów osobistej wolności. Stawali się własnością władcy. Jednak na ziemiach słowiańskich rozumiany był nieco inaczej, bowiem funkcjonowało tu prawo obyczajowe bezwzględnej opieki nad zaproszonymi gośćmi, stąd objęcie nią także sług skarbu. Dobrze byłoby wspomnieć, że o przyjęciu Żydów decydowały względy praktyczne: zaludnienie opustoszałych dóbr i wyższe umiejętności techniczne rzemieślników.

Można też mieć zastrzeżenia co do wyjaśnienia konfliktu między chrześcijanami a Żydami w I RP:

Z czasem Rzeczpospolita stała się największym skupiskiem ludności żydowskiej, chroniącej się tu przed szykanami w innych krajach Europy. Nie oznacza to, że stosunki między Żydami a Polakami układały się bezkonfliktowo. Po pierwsze, jedni i drudzy rywalizowali o klientów; po drugie, społeczność

żydowska izolowała się od sąsiadów, przez co łatwo wzbudzała ich niechęć. Z obu tych powodów krążyły o wyznawcach judaizmu opowieści, że są wrogami chrześcijan, zatruwającymi studnie i podpalającymi miasta (w ten sposób znajdowano „winy” epidemii i pożarów drewnianych domów). Utrzymywano również, że Żydzi mordują chrześcijańskie dzieci, by dodać ich krew do macy, czyli placka pieczonego na święto Paschy⁸⁰.

80. Tamże, s. 216.

Trudno wyjaśnić antyżydowskie absurdalne przesady, a także przyczyny wrogości wobec Żydów bez wyjaśnienia istoty antyjudaizmu. Mimo tych zastrzeżeń, należy docenić, że podręcznik ten podejmuje trudne tematy, a dzieje mniejszości (nie tylko żydowskiej) opisuje komplementarnie, starając się włączyć je w historię Polski. Niezbyt adekwatnie w tym podręczniku wyjaśniono problem kolonializmu i „brzemienia białego człowieka”, choć pytanie, jakie uczniom postawiono, może prowadzić do ciekawej dyskusji na temat przenoszenia wzorców kultury uważającej się za „wyższą” do kultur z obyczajami łamiącymi jej system wartości. Nie wiem natomiast, czy drastyczność przykładu (wydany przez władze angielskie w Indiach zakaz zabijania żon zmarłego) nie doprowadzi młodzieży do przeciwnych intencjom wychowawczym wniosków⁸¹.

81. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy III gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 158–161.

Początki masowego osiedlania się Żydów w państwie Kazimierza Wielkiego w podręczniku autorstwa S. Roszaka przedstawione zostały następująco:

W Polsce liczniej niż dotąd osiedlali się Żydzi uciekający przed prześladowaniami nasilającymi się w Europie Zachodniej. Król zapewnił im nietykalność osobistą, swobodę wyznania oraz odrębne sądownictwo. Płacone przez Żydów podatki stanowiły bowiem znaczną część dochodów państwa, a bogaci bankierzy żydowscy w latach niedostatku często wspomagali skarbiec królewski pożyczkami. Żydzi nie mogli jednak posiadać w Polsce ziemi – mieszkali więc głównie w miastach, gdzie trudnili się handlem, rzemiosłem oraz lichwą, czyli pożyczaniem pieniędzy na procent⁸².

82. S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 38–39.

Niestety, nie wyjaśniono, jakie to były prześladowania i z jakich powodów (jak w większości podręczników, także i tu brak omówienia antyjudaizmu chrześcijańskiego), błędnie używa się określenia „bankierzy”, których jeszcze wówczas nie było, za to nie unika się słowa „lichwa”, naładowanego negatywnymi odniesieniami, zwłaszcza w kontekście Żydów. Całe to omówienie jest niecisłe i zbyt skrótowe.

O rodzinie żydowskiej w jednym z podręczników pisze się tak:

Zgodnie z tradycją małżeństwa w rodzinach żydowskich były zawierane bardzo wcześnie. W związki małżeńskie wstępowały niejednokrotnie nastolatki. Decydującą rolę w rodzinie żydowskiej odgrywał mężczyzna, kobieta miała jednak wiele praw cywilnych. Należały do nich m.in. prawo do własnego majątku, prawo do dziedziczenia majątku po zmarłym mężu. Miała też możliwość uzyskania rozwodu. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja Żydówek pod względem religijnym. To na mężczyźnie spoczywał obowiązek dbania o rozwój religijności dzieci. Kobiety były skrupowane wieloma ograniczeniami religijnymi. Nie mogły na przykład uczestniczyć w modlitwach razem z mężczyznami. W synagogach istniały dla nich wydzielone miejsca. Mężatki w rodzinach ortodoksyjnych były zmuszane do golenia głowy i noszenia peruki⁸³.

83. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 64.

Tak skrótowy opis przyczynia się do utrwalania uprzedzonego stosunku do Żydów. Każde niemal zdanie domaga się dopowiedzenia. Przecież kojarzenie małżeństw nastoletnich dzieci w XIX w. nie było czymś dziwnym ani w rodzinach chłopskich, ani szlacheckich. Eliza Orzeszkowa wyszła za mąż, gdy miała 16 lat, podobnie Konopnicka. Z kolei w społeczności żydowskiej młodociany mąż nastoletniej córki musiał być utrzymywany przez teścia, toteż wczesne ożenki zdarzały się raczej w rodzinach zamożniejszych. Nieścista jest opinia, że o religijność dzieci dbał wyłącznie ojciec. Sama pamiętam czasy, gdy w kościołach katolickich kobiety i mężczyźni siadali w osobnych rzędach ławek, więc przytoczony przykład nie jest wyróżnikiem społeczności żydowskiej. Warto też wspomnieć, że golenie głów i noszenie peruk przez mężatki było zwyczajem przejętym od szesnastowiecznych niemieckich mieszczek w polskich miastach, a zwyczaj nie był tak odległy od powszechnego na wsiach zwyczaju obcinania włosów nowo poślubionej mężatce. Opis obyczajów wymaga ostrożności, inaczej sprawia wrażenie tabloidowego „ciela-ka z dwiema głowami”.

Wybielanie dziejów Polaków jest najbardziej rzucającym się w oczy „grzechem” kilku podręczników. Czasem idealizacja ociera się o naiwność, która budzi uśmiech politowania. Zobaczmy, co o współczesnej Polsce i mniejszościach dowiadują się uczniowie i uczennice:

Różne wydarzenia historyczne oraz zmiany granic sprawiły, że Polskę obecnie zamieszkuje nie tylko Polacy, lecz także obywatele polscy różnych narodowości i grup etnicznych. Grupy takie nazywa się mniejszościami narodowymi lub mniejszościami etnicznymi. Polska szanuje ich odrębność. Zapewnia im prawo do zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów, tradycji i kultury. Przedstawiciele innych narodów, będący polskimi obywatelami, mają zagwarantowane prawo do reprezentacji w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej. Polacy w naszym kraju stanowią zdecydowaną większość mieszkańców (97%), a pozostałe grupy około 3%. Na przestrzeni ostatnich wieków Polacy długo żyli w niewoli i cierpieli prześladowania z powodu swojej narodowości. Teraz gdy mamy wolny kraj, tym bardziej powinniśmy szanować prawa mniejszości narodowych do zachowania ich języka, kultury i edukacji. Prawa te, a zwłaszcza ich respektowanie, świadczą o naszej tolerancji i poziomie kultury Polaków⁸⁴.

84. R. Lolo, A. Pieńkowska, *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 218.

Podręcznik ten grzeszy encyklopedyczną skrótowością, której skutkiem jest dezinformacja, np. umieszczenie w jednym krótkim akapicie dwuzdaniowej charakterystyki hitlerizmu i stalinizmu może namieszać młodym w głowach. Przestają dziwić stwierdzenia, które słyszę czasem nawet z ust dziennikarzy radiowych, że nazizm był lewicową ideologią:

Szczególną nienawiść zwolennicy Hitlera przejawiali w stosunku do Żydów. W roku 1933 NSDAP doszła do władzy, a Niemcy zaczęto nazywać III Rzeszą. Dyktatorzy – w tym także przywódca komunistycznego Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR) Józef Stalin – nie oszczędzali też własnych narodów. Prześladowali obywateli, którzy nie zgadzali się z totalitarnym systemem władzy. Państwo decydowało o wszystkich sferach życia obywateli, nawet tych osobistych⁸⁵.

85. Tamże, s. 158–159.

Przedstawienie Zagłady Żydów w podręcznikach

Temat ten postanowiłam wyodrębnić, bowiem omawiany jest w każdym podręczniku do języka polskiego, historii oraz wiedzy o społeczeństwie. Sposób opisania jak w soczewce odbija kierunek myślenia, jaki przy tej okazji autorzy i autorki starają się wpoić uczniom i uczennicom: uczenie wrażliwości i empatii czy obrona przed niewypowiedzianymi i nieprzedstawionymi zarzutami wobec „narodu polskiego”. Obiektywizm czy emocjonalizm. Przedstawienie różnorodności poglądów naukowych czy prezentacja gotowych klisz „do uwierzenia”.

Wciąż nie zawsze poświęca się mu wystarczająco miejsca i nie zawsze wyjaśnia, jakie długofalowe skutki dla kultury europejskiej przyniósł fakt wymordowania całego narodu w sposób przemysłowy, łamiący tabu śmierci i cały system wartości. I dlaczego ten bezprecedensowy w historii ludzkości fakt nie wywołał od razu większej reakcji – ani w społeczeństwie sprawców, ani wśród świadków, ani na całym świecie?

Wydaje mi się, że żaden z podręczników nie poradził sobie z tak postawionym pytaniem, które przecież musi rodzić się w głowach uczniów i uczennic – i na które brakuje choćby próby, jeśli nie odpowiedzi, to głębszej refleksji.

W podręczniku *Teraz Historia* opis getta zajmuje pół strony i zawiera sformułowania, które są echem moczarskiej propagandy antysemickiej – jak podkreślanie roli policji żydowskiej, stwierdzenie, że szmugiel był „źródłem znacznych dochodów”⁸⁶, zwrócenie uwagi na zamożniejszych Żydów oraz zarobki i przywileje członków Judenratów. Jak na pół strony opisu – wybór akurat takich elementów, które nie najlepiej świadczyły o Żydach, ale które przecież nie miały istotnego wpływu na przebieg zagłady – wydaje się wypływać ze złej woli autora, jest echem jego antysemickich lektur, zapewne Tadeusza Bednarczyka (*Życie codzienne warszawskiego getta*, Warszawa 1995). Bednarczyk oskarżany był o kolaborację z Niemcami, rabunki dokonywane w getcie warszawskim, po wojnie zaś pracował w UB. Po powstaniu „Solidarności” działał w niesławnym Zjednoczeniu Patriotycznym Grunwald.

86. S. Zając, *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 119.

W gimnazjalnym podręczniku wiedzy o społeczeństwie *KOSS... Zagłada* omówiona została przy okazji omówienia działalności Ireny Sendlerowej w Radzie Pomocy Żydom „Żegota”. Podrozdział ten zatytułowano „O odwadze, czyli kim była Irena Sendlerowa?”⁸⁷. Pomijam błędy faktograficzne, trudne do uniknięcia przy tak pobieżnym streszczeniu bardzo skomplikowanej historii Zagłady – ale takie podejście nasuwa wrażenie polonocentryczności, a młody/młoda czytelnik/czytelniczka, wychowany/wychowana przez patriotyczne uproszczenia, zrozumie tyle, że odwaga Sendlerowej polegała na tym, iż mimo tortur niczego nie zdradziła hitlerowskim oprawcom.

87. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 166.

Ten sam podręcznik zachęca uczniów i uczennice do przygotowania własnego projektu na temat mniejszości narodowych, wyróżniając Żydów w osobnym akapicie:

Niezwykle wartościowy będzie też projekt dotyczący Żydów, którzy przez setki lat żyli w Polsce, oraz ich dramatycznych losów w czasach Zagłady. Możecie o tym np. nagrać wspomnienia mieszkańców waszej miejscowości lub nakręcić film (zob. film „Sąsiedzi” na KOSS online)⁸⁸.

88. Tamże, s. 170.

Bardzo cenne jest polecenie obejrzenia filmu o zbrodni w Jedwabnem, ale sądzę, że młodzież powinna zostać do tego przygotowana pogłębionymi studiami nad historią Zagłady. Jeżeli jest to tylko półstronicowe streszczenie, jak przy okazji I. Sendlerowej, to obejrzenie filmu „Sąsiedzi” Agnieszki Arnold wywoła szok i emocjonalne odrzucenie okrutnej prawdy, być może – za pomocą antysemitycznych schematów, usłużnie czekających w Internecie.

Bez wprowadzenia w zagadnienie antysemityzmu i bez nauki krytycznego podejścia do źródeł historycznych, zalecane rozmowy z mieszkańcami własnej miejscowości mogą być przeciwnie skuteczne, uczyć uprzedzeń i ksenofobii.

Takie obawy rosną, gdy się przeczyta bardzo „ucieczkowy” i „wybielający” opis postaw Polaków wobec Holokaustu:

Jak Polacy odnosili się do rozgrywającej się na ich oczach żydowskiej tragedii? Niestety, postawy wobec Żydów nie były jednoznaczne. Byli tacy, którzy ich ratowali z narażeniem życia, ale wielu okazało obojętność wobec ich tragedii, a byli nawet tacy, którzy współdziałali z niemieckimi władzami. Musimy pamiętać, że sytuacja samych Polaków pod niemiecką okupacją była dramatyczna. Niemcy zwalczali wszelkie próby oporu, tysiące Polaków zostało zabitych, znalazło się w obozach koncentracyjnych albo zostało przymusowo wywiezionych do Niemiec do pracy. Nie było więc realnych możliwości nie dopuszczenia do zagłady Żydów. Polskie podziemie przekazywało rządowi polskiemu w Londynie coraz bardziej dramatyczne informacje o niemieckich zbrodniach wobec Żydów, niestety, nie wzbudziły one większego zainteresowania aliantów – Wielkiej Brytanii czy Stanów Zjednoczonych. W oficjalnych dokumentach polskich władz można znaleźć kategoryczne potępienie zbrodniczych działań nazistów: „Każdy Polak, który współdziała z ich morderczą akcją, czy to szantażując lub denuncjując Żydów, czy to wyzyskując ich okropne położenie lub uczestnicząc w grabieżach, popełnia ciężką zbrodnię wobec praw Rzeczypospolitej Polskiej i będzie niezwłocznie ukarany”. Niestety byli także Polacy, którzy szantażowali Żydów, wymuszali łapówki, donosili Niemcom o ukrywających się rodzinach (szmalcownicy), rabowali ich mienie i cieszyli się z ich tragedii. Wiemy też o nielicznych przypadkach, gdy Polacy wzięli czynny udział w mordowaniu żydowskich sąsiadów (tak stało się w Jedwabnem). Większość społeczeństwa zachowała obojętność, koncentrując się na własnych problemach. Ludzi paraliżowała też świadomość kar ogłoszonych przez Niemców – za ukrywanie Żydów śmierć ponosiła cała ukrywająca ich rodzina gospodarzy. Obawiano się też sąsiadów, którzy mogli złożyć donos władzom niemieckim. Tym większy szacunek należy się śmiałkom, którzy odważyli się zaangażować w akcję pomocy. Pomoc ta przybierała różne formy – przewożenia i ukrywania uciekinierów, dostarczania żywności, przygotowania fałszywych dokumentów. Kluczową rolę odegrała działająca od 1942 r. Rada Pomocy Żydom (Żegota), w której działali między innymi Irena Sendlerowa i Władysław Bartoszewski⁸⁹.

89. Tamże, s. 165–166.

Jest to najodważniejsza próba zmierzenia się z problemem postaw Polaków wobec Zagłady. Niestety nie do końca udana. Krótkie streszczenie bardzo powikłanej historii nie przysłuży się ani wiedzy historycznej (istotne byłoby np. podanie daty potępienia szmalcownictwa przez państwo podziemne, podanie, ile wyroków wykonano – bardzo by to zmieniło optykę czytelnika/czytelniczki), ani zwalczaniu antysemityzmu. Czy tak przygotowany uczeń/uczennica jest gotów/gotowa na obejrzenie takich filmów jak „Obława” czy „Ida”? Jeżeli autorytet podręcznika buduje obraz, w którym szmalcownictwo,

szaber i współudział w Zagładzie to jedynie margines bohaterkiego ratowania Żydów – to takie filmy muszą budzić sprzeciw, a nawet protest. Powtórzyć tu należy, że pokazanie związku między Zagładą a ideologią antysemityzmu (także w Polsce) jest konieczne dla wyjaśnienia problemu postaw wojennych.

Nieściśle jest tłumaczenie terminu „Holokaust”:

Holokaust – (...) pochodzi z greckiego *holokaustikós*, oznaczającego ofiarę całopalną składaną w świątyni⁹⁰.

90. Tamże, s. 172.

Należałoby uzupełnić opis o znaczenie symboliczne tego terminu. Chodzi tu o raczej o „najwyższą ofiarę”, ofiarę z życia, a nie przyrównanie do ofiar ze zwierząt (a nieuważny czytelnik/czytelniczka może pomyśleć o składanych w ofierze ludziach).

Wzmianka o zjawisku antysemityzmu znalazła się na s. 219 (KOSS...):

U wielu osób odmiennosc kultury i zwyczajów wywołuje niechęć i agresję. Charakterystycznym tego przejawem jest antysemityzm bez Żydów, tzn. silnie negatywne postawy wobec mniejszości żydowskiej, której w danym kraju nie ma lub jest bardzo nieliczna. Uprzedzenia i stereotypy mogą prowadzić nie tylko do wzajemnej nieufności, ale także do przemocy. Przykładem mogą być antyżydowskie rozruchy w 1946 r. w Kielcach (pogrom żydowski) oraz antycygańskie zamieszki w 1988 r. w Koninie, w 1991 r. w Mławie i w 2001 r. w Łodzi. Tłum, niszczący i rabujący cygańskie domy, działał pod wpływem stereotypu, zgodnie z którym wszyscy zamożni Cyganie osiągnęli dobrobyt, kradnąc i łamiąc prawo. A przecież „inne” nie musi znaczyć „gorsze”. Warto zainteresować się kulturą innych narodów, przewyciężyć uprzedzenia, dostrzec podobieństwa i zrozumieć różnice. Przywiązanie do własnej tradycji nie musi wcale iść w parze z wrogością wobec innych⁹¹.

91. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2009, s. 219–220.

Jest to stanowczo za mało i za ogólnikowo.

Ciekawie natomiast postawione zostały pytania w części ćwiczeniowej – choć mam wątpliwości, czy młodzież została przez podręcznik dostatecznie przygotowana, by je zrozumieć, podjąć dyskusję i próbę odpowiedzi:

Przeczytaj fragment wypowiedzi pochodzącego z Jedwabnego rabina Jacoba Bakera. Jakie jest jej główne przesłanie? Wyjaśnij, co oznaczają sformułowania: „getto ławkowe”, „ubój rytualny”, „endecja”. Znajdź informacje w encyklopedii (internecie), co wydarzyło się w Jedwabnem w 1941 r. Jak twoim zdaniem należy dziś uczyć o Holokauście? Jak uczyć o tym w Polsce, a jak w Izraelu?⁹²

92. Tamże, s. 235.

O zbrodni w Jedwabnem napisał autor jeszcze jednego podręcznika (Grzegorz Wojciechowski):

Najtragiczniejszy przebieg miały wydarzenia w Jedwabnem, leżącym obecnie w województwie podlaskim. Grupa mieszkańców tego miasta, po zajęciu okolicy przez armię niemiecką w 1941 roku, dokonała mordu na ludności żydowskiej. Zbrodni wobec Żydów były zdecydowanie potępiane przez konspiracyjne władze polskie⁹³.

93. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 139.

Podobnie jak w wielu innych, także w tym podręczniku „wybielono” zbrodnię zapewnieniem o potępieniu przez państwo podziemne. Ale nie mogło tego zrobić, bowiem o sprawie tej dowiedziano się dopiero po wojnie. Nie było też tak skore, jakbyśmy tego chcieli, w potępieniu zbrodni na Żydach popełnianych przez Polaków, a naciskane przez rząd emigracyjny, broniło się argumentem „utrąty posłuchu” wśród Polaków. Także i w tym podręczniku przeceniane jest znaczenie liczby Sprawiedliwych w akcji ratowania Żydów⁹⁴. Liczbą sześciu tysięcy Sprawiedliwych nie ma się co chwalić, podobnie jak nie ma się co chwalić pięćdziesięcioma tysiącami ocalałych, z których blisko połowa przeżyła w obozach zagłady i obozach pracy.

94. Tamże, s. 140.

W trzecim podręczniku, w którym opisano Jedwabne, ograniczono się do suchej informacji i podkreśleniu roli hitlerowców:

W niektórych miejscowościach Podlasia, np. w Jedwabnem i Radziłowie, w pogromie Żydów wzięli udział Polacy. Inspiratorami zbrodni byli Niemcy, którzy wykorzystali chęć odwetu Polaków za postawę wielu Żydów we wrześniu 1939 r. i manifestowanie wówczas przez nich radości z upadku Rzeczypospolitej⁹⁵.

95. R. Dolecki, J. Smoleński, K. Gutowski, *Po prostu. Historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 215.

W cytacie uwidaczniają się echa antysemickich stereotypów, fałszywe stwierdzenia, jakoby Żydzi mieli się cieszyć z upadku państwa. Wręcz przeciwnie, dobrze wiedzieli, że nic dobrego ich nie może czekać po wkroczeniu Niemców.

Przecież III Rzesza istniała od 1933 r., w 1935 wprowadzono rasistowskie prawodawstwo, a w 1938 r. dokonano krwawego pogromu w „noc kryształową”, wielu Żydów wysyłając do obozów koncentracyjnych. Prasa polska ani żydowska nie ukrywały tych faktów.

Obszerne omówienie powstania w getcie zawiera wszystkie możliwe stereotypy oraz kilka przekłamań:

Większość Żydów przyjęła swój los biernie, bez oporu idąc na śmierć. (...) Wpływ na taką postawę miały również religia i tradycja żydowska, które nakazywały przyjęcie swojego losu jako wyroku Boga. Niektórzy Żydzi (np. żydowscy policjanci w gettach), licząc na ocalenie, współpracowali z Niemcami w wywożeniu swych braci na śmierć. To jednak nie uratowało ich od wysłania do obozów. Opór przeciwko Niemcom podjęła natomiast grupa byłych oficerów Wojska Polskiego, skupiona w Żydowskim Związku Wojskowym (ŻZW), a później młodzież tworząca Żydowską Organizację Bojową (ŻOB). 19 kwietnia 1943 r., gdy Niemcy przystąpili do ostatecznej likwidacji getta w Warszawie, bojownicy żydowscy stawili zbrojny opór wkraczającym oddziałom SS. Był to pierwszy tego typu zryw powstańczy w okupowanej Europie, tym tragiczniejszy, że walczącym Żydom nie chodziło o zwycięstwo, ale o honorową śmierć z bronią w ręku i o odwet za dotychczasowe zbrodnie okupanta. (...) Postawa Polaków wobec Holocaustu nie była jednoznaczna. Większość społeczeństwa obojętnie podchodziła do losu Żydów, starając się przede wszystkim przetrwać w niełatwych warunkach okupacji. Obawiano się także represji, jakie mogły spotkać Polaka za pomoc udzieloną Żydom – Polska była jedynym krajem w Europie, w którym za takie działania groziła kara śmierci. Niektórzy z Polaków wydawali Żydów w ręce Gestapo lub zajmowali się „szmalcownictwem”, czyli szantażowaniem ukrywających się Żydów.

Trzeba również wspomnieć o nielicznych przypadkach mordów na uciekinierach z gett, których dopuszczały się niektóre oddziały podziemia – np. komunistyczna Armia Ludowa czy Narodowe Siły Zbrojne. Jednak wielu Polaków z narażeniem życia gotowych było nieść pomoc Żydom⁹⁶.

96. Tamże, s. 215-216.

Jest tu slogan o rzekomej bierności, w dodatku zrzuconej na karb religii, jest też o policjantach żydowskich (motyw odsyłający do propagandy moczarowskiej), nie pominięto też wartościującego stwierdzenia o „honorowej śmierci” z bronią w rękę (bez niej śmierć nie była honorowa?). Przekłamanie jest wymienienie marginalnego Żydowskiego Związku Wojskowego przed ŻOB. Nie jest prawdą, że jedynie w Polsce groziła śmierć za pomoc Żydom. No i taki drobiazg: w czasie okupacji Polska nie istniała. Napiętnowanie w równym stopniu komunistycznej partyzantki i NSZ jako sprawców morderstw na ukrywających się Żydach jest szczególnie drastycznym rozminięciem się z prawdą w celach indoktrynacyjnych. Armii Ludowej można przypisać jeden taki incydent, w przypadku NSZ – było to działanie nagminne, czego NSZ nie ukrywały w swoich założeniach programowych.

Autorzy *Historii wokół nas. Podręcznika do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6* (Radosław Lolo i Anna Pieńkowska) dość wybiórczo potraktowali dzieje Żydów, okazjonalnie włączając je w historię Polski różnych epok i wyraźnie wybielając problem stosunków między mniejszością a dyskryminującą ją większością. Przy bardzo zdawkowym opisie powstania w getcie warszawskim wyróżniona została informacja o pomocy niesionej Żydom, przy czym umiejscowienie jej sugeruje, że pomoc ta dotyczyła powstańców i dzięki niej ocalało „kilkadziesiąt tysięcy” więźniów getta, co jest nieprawdą.

Powstańcy żydowscy wykazali się nadzwyczajną odwagą i stawiali zbrojny opór do końca, kiedy to dzielnica żydowska, po barbarzyńskim ataku Niemców, przestała istnieć. Mieszkańcy getta otrzymywali pomoc od wspierających ich Polaków, mimo że za udzielanie pomocy Żydom groziła kara śmierci. Dzięki Polakom zostało uratowanych kilkadziesiąt tysięcy Żydów⁹⁷.

97. R. Lolo, A. Pieńkowska, *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 171.

W bardzo dobrym podręczniku autorstwa Dariusza Stoli znalazł się cytat, z którego możemy wynieść błędne przekonanie, iż polscy szmuglerzy specjalnie się narażali, by wyżywić zamkniętych w gettach Żydów:

Żywność można było legalnie kupić tylko na kartki, a przydziały kartkowe dla Polaków ustalono poniżej minimum potrzebnego do przeżycia. Dlatego rozwinęły się nielegalny rynek żywności, nielegalny ubój i nielegalna hodowla zwierząt oraz szmugiel do miast. Choć ryzyko było spore, bo za wszystko to groziły surowe kary, czarny rynek działał i zaopatrywał wygłodzone miasta, w tym zamkniętych w gettach Żydów⁹⁸.

98. D. Stola, *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012, s. 94–95.

Wybielającą wymowę ma w tym podręczniku krótka wzmianka o Jedwabnem, ponadto razi mnie użycie słowa „podjudzali”, wywodzące się ze spuścizny antyjudajizmu (od imienia Judasz):

W wielu miejscowościach Niemcy podjudzali też miejscową ludność do pogromów. Tak właśnie doszło do masowego mordu na Żydach w miasteczku Jedwabne koło Łomży (w dawnej strefie sowieckiej), gdzie w pogromie wzięli udział Polacy⁹⁹.

99. Tamże, s. 83.

Jest to jedyny podręcznik, który wspomina o powstaniach w innych gettach, a także o buncie więźniów Treblinki, za co należy się pochwała.

Na końcu pozwolę sobie zamieścić najbardziej osobliwy cytat, który ze zdumieniem przeczytałam:

Państwa nazistowskie na tle rasowym z premedytacją mordowały całe narody – Żydów i Romów. O ile jednak straty wśród ludności na terenach okupowanych były olbrzymie, o tyle w samych Niemczech i Japonii – znacznie mniejsze. W Rzeszy zginęło 13,6 mln osób, z czego 10 mln stanowili żołnierze. W Japonii straty wyniosły ok. 3,1 żołnierzy i ludności cywilnej¹⁰⁰.

100. S. Artymowski, *Dziedzictwo epok. Wojna i wojskowość. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy II i III szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013, s. 120.

Jeżeli redaktorzy nie pomylili się, to jest to najdziwniejsze zestawienie, z jakim się zetknęłam. Ile było państw nazistowskich? Skąd te liczby? Ale nade wszystko – po co taka rywalizacja na trupy?

Podsumowanie

W 1997 roku Żydowski Instytut Historyczny podjął się oceny wówczas obowiązujących podręczników szkolnych. Rezultat tych badań został opublikowany w „Biuletynie ŻIH” (nr 3/4, 183/184). Porównując tamtą i obecną analizę, mogę stwierdzić, że obecne podręczniki, poza kilkoma wyjątkami, są pod wieloma względami lepsze niż te obowiązujące w 1997 roku. Choć już wówczas pojawiły się znakomite, jak np. R. Tusiewiczza *Historia 4. Polska współczesna 1944–1989* dla klas maturalnych czy dotyczący podobnej epoki podręcznik A. Radziwiłł i W. Roszkowskiego *Historia 1945–1990*.

Tematyki żydowskiej w większości z nich prawie nie było, a nauczanie Holokaustu ograniczało się do półstronicowego opisu powstania w getcie warszawskim. Obowiązywały zaakceptowane przez MEN i całkiem popularne podręczniki autorstwa dawnego moczarowca, a wówczas publicysty Radia Maryja, Andrzeja Leszka Szcześniaka, o jawnie antysemitycznej wymowie.

Wartością wielu obecnie funkcjonujących podręczników jest większa interdyscyplinarność, przedstawianie wiedzy o społeczeństwie w szerszym kontekście, łączącym wiedzę historyczną z elementami socjologii i kulturoznawstwa. Większość, choćby na deklaratywnym poziomie, propaguje postawy tolerancyjne i równościowe, choć kilka z nich w sposób bulwersujący niweczy ten zamiar, przemycając klisze nacjonalistyczne, ksenofobiczne lub fundamentalizm katolicki (tu można przywołać szokującą charakterystykę ruchu feministycznego zaczerpniętą z książki księdza M. Drzewieckiego, który – nawiasem mówiąc – jest jednym z ministerialnych recenzentów podręczników). Niektóre, choć tych jest mniejszość, podejmują trudne i kontrowersyjne tematy z przeszłości i współczesności, ale nie zawsze dobrze sobie z tym radzą. Nie unika się tematyki żydowskiej. Pojawia się ona przy opisach następujących epok: starożytności (początki judaizmu i chrześcijaństwa), średniowiecza (osadnictwo żydowskie i położenie Żydów na ziemiach polskich), epoki „złotego wieku”, prądów politycznych w XIX w., okresie II RP, Zagłady. Jedynie w kilku podręcznikach znaleźć można schematy antysemityczne. Jest to antysemityzm ukryty, nie przywoływany wprost, lecz w postaci moczarowskich klisz propagandowych ukrytych w pozornie obiektywnych opisach. W większości jednak

bolesne dzieje stosunków polsko-żydowskich, zwłaszcza w XX wieku, są wybielane, unika się przedstawienia okrutnej prawdy, która kładzie się cieniem na reputacji „zawsze heroicznym Polaków”.

Przyczyną jest cel wychowawczy: podtrzymanie tradycyjnej tożsamości narodowej, zrośniętej z katolicyzmem i konserwatywną wizją świata. Ten cel jest ukryty między wierszami i dlatego nie podlega ani refleksji, ani dyskusji.

Bezrefleksyjność tak budowanej tożsamości wydaje mi się szkodliwa dla młodych ludzi. Nie buduje pozytywnej więzi – podtrzymuje nastawienie nacjonalistyczne, które nie może obejść się bez „wroga”. Jeżeli dodać do tego katechezę, często nauczaną w podobny sposób – dostajemy gotowy „produkt”, w postaci gniewnego człowieka, który kocha Polskę, ale nie ufa Polakom, który wciąż jest sfrustrowany, bowiem boi się ataku z różnych stron – dzisiaj już mniej ze strony wyobrażonych „Żydów”, ale za to ze strony wymagowanych feministek, „genderowców”, „lewactwa”, wyznawców islamu czy Romów. Nie jest świadomy siebie ani otaczającego świata. Choć granice są otwarte, to czy na polskiej prowincji, czy w stolicy Wielkiej Brytanii będzie równie zamknięty i wyobcowany.

Bibliografia

Antosik R., *Historia i społeczeństwo. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014.

Aronson I., *Troubled Waters. The Origins of the 1881 Anti-Jewish Pogroms in Russia*, Pittsburgh 1990.

Artymowski S., *Dziedzictwo epok. Wojna i wojskowość. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy II i III szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013.

Choraży E., Dyba K., Zając S., *Historia. Poznajemy przeszłość 3. Gimnazjum*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2011.

Dolecki R., Smoleński J., Gutowski K., *Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Grondas M., Żmijski J., *Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Jadczak M., Meissner-Smoła M., Zając S., *Historia. Poznajemy Przeszłość. Gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2010.

Janicki A., Kięczkowska J., Menz M., *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

Kalwat W., Lis M., *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.

Kalwat W., Lis M., *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Klier J. D., Lambroza S., *Pogroms. Anti-Jewish Violence in Modern Russian History*, Cambridge 1992.

Klimowicz A., *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Kopczyński M., *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Nowożytność. Podręcznik do historii dla klasy II szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 2*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013.

M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014.

Kowalewski K., Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.

Kowalewski K., Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Kozłowska Z., Unger I., Zając S., *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze. Szkoła ponadgimnazjalna, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012.

Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Gimnazjum. Klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.

Lolo R., Pieńkowska A., Towalski R., *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Lolo R., Pieńkowska A., *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Małkowski T., *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.

Małkowski T., Rzeźniowiecki J., *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.

Małkowski T., Rzeźniowiecki J., *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.

Małkowski T., Rzeźniowiecki J., *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy III gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Europa i świat. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Roszak S., Łaszkiwicz A., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

Stola D., *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012.

Ustrzycki J., *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2009.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Ciekawi świata 2. Historia część 2. Wiek XIX. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014.

Wesołowska-Starnawska M., Pilipiuk A., Starnawski W., *Bliżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.

Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, pod red. T. Król, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2014.

Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, Klasy I–III, pod red. T. Król, M. Ryś, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2013.

Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.

Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS podręcznik i ćwiczenia. Część 1, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2009.

Zając S., *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012.

V.

Kulturoznawcza analiza zawartości podręczników szkolnych związanych z treściami dotyczącymi Żydów (i pokrewnymi)

Wstęp

Po zapoznaniu się z materiałami przygotowanymi w ramach projektu „Antysemityzm nie jest poglądem” wyróżniłam kilka kategorii, które są najbardziej znaczące dla ujmowania tematów, które nazwę ogólnie „żydowskimi” (ale i mniejszościowych w szerokim rozumieniu). Kategorie te obejmują grupy tematów, ujętych w sposób niewolny od myślenia stereotypowego, opartego na antysemickich kalkach lub po prostu bezkrytycznego wobec schematów. Kategorie, które wprowadzam, powstały na przecięciu zawartości podręczników oraz spraw ważnych i decydujących dla tematu badań. Podręczniki, które w tych wypadkach są przywoływane, to w ogromnej większości podręczniki historii. Postaram się więc objaśnić znaczenie wyróżnionych kategorii.

1. Ujmowanie przekazu Ewangelii jako czysto historycznego.

W pierwszej kategorii umieszczam przykłady treści religijnych z Ewangelii, rozumianych dosłownie jako przekazy historyczne, niepodlegające zastrzeżeniom. To specyficzne, bo od XIX wieku wiadomo, że Ewangelie nie są zapisami historii. Owszem, tak uważano w średniowieczu i dziś pewnie podobnie zapatrują się na to starsi ludzie wychowani w ludowej religijności. Ewangelie jednak nie są tekstami historycznymi, ale religijnymi i warto przypomnieć, że powstawały w kilkadziesiąt lat po śmierci Jezui/Jezusa. Dla autorów i autorek podręczników Ewangelie jednak są, poza zawartością religijną, także tekstami czysto historycznymi. Nie wiem, czy gdzieś jeszcze w Europie można spotkać w podręcznikach historii treści Ewangelii bez zastrzeżeń wprowadzane jako teksty historyczne, którymi nie są.

Autorzy nie sięgają przy okazji do żadnej z dziedzin wiedzy, które dostarczają wielu interpretacji treści Ewangelii, takich jak: antropologia, biblistyka, historia

kultury, historia idei religijnych i religioznawstwo. Podają po prostu treści Ewangelii jako obiektywne. Nie jest to nawet takie działanie, o którym można by powiedzieć, że jest anachroniczne – w gruncie rzeczy autorzy cofają w ten sposób wiedzę do stanu sprzed XIX wieku.

2. Mniejszości etniczne i narodowe, sposób przedstawiania.

Ta kategoria wydaje mi się ważna z punktu widzenia celu projektu, ponieważ realna sytuacja Żydów w II RP była sytuacją mniejszości religijnej, językowej, kulturowej i etnicznej. W I RP nie znano pojęcia mniejszości, ale nie było też pojęcia narodu. Zatem ta kategoria powinna nam pokazać sposoby opisywania mniejszości w odniesieniu do polskiej większości. O ile więc pierwsza kategoria nawiązuje do grupy mitycznej (Żydzi jako zabójcy Jezusa, zabójcy Boga), o tyle druga kategoria powinna ich ujmować jako realną mniejszość.

W drugiej kategorii umieszczam definicje lub opisy tego, czym są i jak funkcjonują mniejszości narodowe i etniczne, a także omawiam rozumienie ich funkcjonowania, najczęściej na przykładach historycznych z II RP. Ta kategoria informuje nas np. o tym, czy podręczniki przekazują treści ksenofobiczne, czy nie, czy postawy w nich demonstrowane są otwarte, czy zamknięte na treści, które nie mieszczą się w perspektywie polskiego większościowego obserwatora. Jeżeli mamy do czynienia z takimi postawami, ze sposobem widzenia postaw mniejszości jako uwarunkowanymi ich własną historią i mentalnością, to znaczy, że autorzy i autorki podręczników uczą dzieci egalitarnego patrzenia na ludzi i rozumienia odmienności w sposób nieobciążający tych, którzy są inni niż my.

3. Rasizm, antysemityzm, Zagłada.

Trzecia kategoria pozwoli ująć ostatni rozdział historii polskich Żydów i to, jak jest on opisywany na użytek uczniów. Okres wojny i Zagłady jest najbardziej dramatycznym i najciemniejszym okresem Żydów w Polsce, także z powodu tego, jak się układał stosunek Polaków do Żydów. Nie jest tajemnicą, że historia Zagłady widziana z żydowskiego punktu widzenia jest inna niż historia Zagłady Żydów widziana z polskiego punktu widzenia i że różnica dotyczy w największym stopniu postaw i zachowań Polaków. Na ile obie wersje historii zbliżają się do siebie, a na ile nie?

W trzeciej kategorii odnoszę się do definicji i opisów pojęć rasizmu i antysemityzmu, a następnie do sposobu opisywania Zagłady, ilości uwagi, jaką się jej poświęca, i opisów stosunku Polaków do Żydów w czasie Zagłady. Interesuje mnie, na ile udało się wprowadzić tutaj perspektywę mniejszości, czyli żydowską, czy w ogóle się pojawia, a jeśli tak, to jakie treści przekazuje.

*

We wszystkich tych tematach bardzo ważne jest to, czego się nie pisze, co jest przemilczane i nieujawnione. Moje komentarze zazwyczaj do tego się odnoszą, to znaczy próbuję – przez wyłożenie tej wiedzy, której nie ma w podręczniku, choć, jak oceniam, powinna być – podważyć przekazany obraz, zazwyczaj bardzo powierzchowny i nieobjaśniony.

Jak sadzę, antysemityzm wyrażony wprost jest dziś mało możliwy i rzadko spotykany. Raczej nie spotkamy w podręcznikach opinii rodem ze średniowiecznego religijnego antysemityzmu, mówiących, że np. Żydzi byli bogobójcami, spożywali krew chrześcijan i sprzymierzali się z diabłem. Podobnie, nie znajdziemy wprost wyrażonych treści antysemityzmu rasistowskiego, mówiących, że „rasa żydowska” jest podrzędna, a sami Żydzi dążą do panowania nad światem. Nie spotkamy też opinii, że Polacy powinni być wdzięczni Hitlerowi za „oczyszczenie Polski z Żydów”, choć w rzeczywistości można nadal spotkać myślących w ten sposób ludzi. Oczywiście, tego rodzaju treści antysemickich w podręcznikach się nie spodziewam. Te formy antysemityzmu są napiętnowane. Sama świadomość tego, że byłyby tak odbierane w wielu kręgach powoduje, że takich form antysemityzmu w podręcznikach nie ma. Zakładam też, że piszący podręczniki w ogóle lub bardzo rzadko wyznają taki sposób patrzenia na Żydów.

Jeżeli jednak widzimy antyjudajizm/antysemityzm jako pewien rozbudowany sposób wyobrażania sobie Żydów – bo antysemityzm jest produktem wyobraźni chrześcijan, a nie postaw realnych Żydów – i sposób, który w różnych epokach miał swoje dominujące formy (np. w XIV wieku pojawiło się oskarżenie o męczenie i profanowanie hostii, zaś w XVIII wieku przekonanie o skostnieniu judaizmu, a w XIX wieku antysemicki rasizm) i jeśli rozumiemy, że jest to sposób ujmowania Żydów utrwalany przez wieki w Europie przez Kościół i wyobraźnię ludu, traktowany jako obiektywna wiedza na temat Żydów, przekazywana z pokolenia na pokolenie, obrastająca uprzedzeniami, stawiająca Żydów w takiej, a nie innej sytuacji społecznej, to powinniśmy traktować antysemityzm jako ugruntowany w świecie chrześcijańskim nienawistny i przesądny przekaz na temat Żydów, który tak głęboko przeorał mentalność ludzi i dyskurs, najpierw chrześcijański, potem świecki, że pewne treści antysemickie mogą żyć mocą bezkrytycznego podejścia do języka lub właśnie z powodu ahistorycznego ujmowania tej tematyki.

Skoro zatem w podręcznikach nie ma brutalnych treści antysemickich, to nie znaczy, że w treściach nauczania nie występują w ogóle treści antysemickie. Niestety występują. Ich treść jest jednak w pewien sposób zakamuflowana, wynika raczej z niepodważania stereotypów, z ciągłego bezkrytycznego używania ich oraz z patrzenia na Żydów z punktu widzenia większościowego, tak, że sytuacje ich dotyczące i ich postawy ujmowane są jedynie z polskiego punktu widzenia. Taki punkt widzenia nie dopuszcza w ogóle faktu, że mniejszości nie działają suwerennie, że są, a zwłaszcza były, w ogromnym stopniu zależne od większości i polityki reprezentantów większości. Mniejszości, mówiąc inaczej, działają w obrębie przestrzeni kulturowej, społecznej i ekonomicznej w taki sposób, na jaki pozwala im większość. Treści antysemickie są to treści inaczej wyrażone niż klasyczne wypowiedzi antysemickie i niekoniernie wynikają z przekonań antysemickich, ale ich efekt jest podobny. Postaram się je pokazać na przykładach.

Do pewnego stopnia osobną sprawą jest fakt, że najczęściej narracja szkolna ogromnie łagodni sposób mówienia o polskim antysemityzmie, pokazuje go jako postawę mało szkodliwą lub nawet w jakiś sposób uzasadnioną. To z kolei prowadzi do kontynuacji tego rodzaju wypowiedzi i tego rodzaju ujęcia.

Jeszcze inną sprawą jest sposób pisania na temat stosunku Polaków do Żydów w czasie Zagłady i przedstawianie sytuacji obu społeczności. Pojawiają się przy tej okazji ogromne zafałszowania historii, wynikające z defensywnej postawy autorów i autorek podręczników, którzy sądzą, że mają obowiązek dbać o dobre imię Polaków, kosztem prawdy lub w ramach tzw. rywalizacji martyrologicznej, kiedy pojawia się tendencja do przedstawiania sytuacji Polaków jako podobnie złej do sytuacji Żydów.

Odrębnym tematem jest próba opisu zdarzeń roku 1968. Znowu problemem w tym wypadku będzie to, czy autor/autorka podręcznika potrafi ująć ten fenomen w ogólnej ramie polskiego antysemityzmu – bo taka była jego historyczna rama.

Przedstawiam poniżej cytaty z podręczników, ujęte w powyższe kategorie.

1. Ujmowanie przekazu Ewangelii jako czysto historycznego.

Jezus, nazywany Chrystusem (greckie słowo *Christos* jest tłumaczeniem hebrajskiego *mesjasz*), ogłosił się Synem Bożym i zaczął nauczać, a wokół siebie zgromadził grupę uczniów, zwanych apostołami. Wzywał do miłości bliźniego i czynienia dobra. Pomagał biednym i cierpiącym. (...) Nie występował przeciwko władzy Rzymian. Wokół Jezusa gromadziły się tłumy ludzi porwanych jego nauką. Zaniepokojeni działalnością Jezusa **wpływowi Żydzi skłonili rządzącego Palestyną rzymskiego namiestnika Piłata, aby skazał go na śmierć przez ukrzyżowanie**¹.

Tekst nie kwalifikuje się do podręcznika do historii. Mamy tu przykład klasycznego przekazu o bogobójstwie Żydów bez używania tego słowa. To obiegowe stwierdzenie z religijnego i przedsoborowego porządku rzeczy: „Żydzi zabili Jezusa”. **To zdanie jest kamieniem węgielnym antyjudajizmu i antysemityzmu.**

W samym sformułowaniu o „wpływowym Żydzach” zakłada się taką moc Żydów, która pozwala wymóc na rzymskim namiestniku swoje zdanie. Takie nieskomplementowane przytoczenie Ewangelii przyczynia się też do ożywiania antysemityzmu religijnego, ponieważ całość pasuje do odwiecznej „prawdy” mówiącej, że „Żydzi zabili Jezusa”.

Pierwszą sprawą jest to, że gdyby nawet Jezus był pewną i zidentyfikowaną historycznie osobą, to Ewangelie nie są tekstami historycznymi i nie do historii się odnoszą, ale do religii. W Judei I wieku n.e. z historycznego punktu widzenia działo się o wiele więcej ważniejszych dla tego kraju wydarzeń niż śmierć jednego z nauczycieli religijnych tego okresu, a było ich wielu i wielu poniosło śmierć. Jeśli nawet mogłoby być jakieś miejsce dla treści z Ewangelii w podręcznikach historii, to ujętych przez pryzmat historii czy antropologii.

Chrystus nie jest postacią historyczną. Nie chcę przez to powiedzieć, że nie istniał, chodzi jednak o identyfikację. „Joszua” było popularnym w I wieku n.e. imieniem żydowskim, zresztą jest do dziś i zarówno ten, kogo uważa się zgodnie z Ewangeliami za Jezusa, tak miał na imię, jak i Barabasz, ów uwolniony z krzyża, nie zbój, ale zwolennik walki z Rzymem. Jedną z historycznych

1. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 158–159. Wszystkie podkreślenia w cytatach z podręczników pochodzą od autorki. W cytatach zachowano oryginalną pisownię.

hipotez zakłada, że to on był Jezusem. Istnieją także takie hipotezy, które zakładają, że Jezus nie był konkretnym człowiekiem, ale tworem Ewangelistów. Tak czy inaczej, Jezus nie jest postacią zidentyfikowaną, historycznie w odniesieniu do jego osoby obowiązują hipotezy. W tym znaczeniu nie jest po prostu postacią historyczną, taką jak np. Napoleon Bonaparte. To samo odnosi się do większości podręczników, w których treść Ewangelii przedstawiana jest jako „obiektywna” historia, i nie jest opatrzona komentarzem.

Należałoby przy okazji wyjaśnić pojęcie Mesjasza, tak jak było ono rozumiane w judaizmie tamtej epoki. Czy Mesjasz to ktoś, kto „interweniuje” w kwestiach politycznych? Wyzwala Judeę spod władzy Rzymian? Czy też Mesjasz kładzie kres wszelkiej niesprawiedliwości, a po jego przyjściu nastaje koniec czasu ziemskiego? W judaizmie obowiązywało to drugie rozumienie i dlatego też, między innymi, nie można było uznać kogoś za Mesjasza, jeśli po jego przyjściu nie następował koniec czasu ziemskiego. Chrześcijanie przejęli to od Żydów i jeszcze do roku 1000 oczekiwali końca świata.

Jeśli wyznawcy uważali Jezusa za Mesjasza, który uwolni ich od panowania Rzymu, czemu Jezus nie występował przeciwko Rzymowi? Czy wyznawcy byli źle poinformowani, czy Jezus zawiódł? „Wpływowi Żydzi” to sformułowanie z potocznych antysemitycznych uprzedzeń, potężni „wpływowi Żydzi”, którzy rządzą nawet Piłatem, namiestnikiem Judei. Nawet Ewangelie mówią o kapłanach odłamu faryzejskiego, którzy mieli imiona.

Jezus urodził się pod koniec panowania Heroda Wielkiego. Nauki głosił w latach 14–30 n.e., w czasach sprawowania władzy przez cesarza Tyberiusza. Jako wędrowny prorok skupił wokół siebie grono wiernych uczniów nazywanych apostołami, czyli wysłańcami. (...) Niektórzy żydowscy kapłani i urzędnicy, lojalni wobec Rzymian, obawiali się, że działalność coraz popularniejszego proroka może doprowadzić do niepokojów społecznych. Przekonali więc rzymskiego namiestnika Palestyny, Poncjusza Piłata, aby uwięził i skazał Jezusa na ukrzyżowanie. W 30 r. n.e. prorok zginął męczeńską śmiercią. (...) Początkowo wiara chrześcijańska rozpowszechniła się przede wszystkim wśród najbiedniejszej ludności oraz niewolników, którzy uwierzyli, że dzięki dobrym uczynom ich los odmieni się w życiu wiecznym. Z czasem zaczęła zyskiwać zwolenników wśród najbogatszych warstw społecznych. Większość uczniów Jezusa uważała, że wyznawcami nowej religii mogą być tylko Żydzi. Zmieniło się to, gdy do apostołów przyłączył się Paweł z Tarsu, znany dziś jako św. Paweł. Według niego chrześcijaństwo mógł przyjąć każdy, niezależnie od pochodzenia, dotychczasowego życia czy przekonań².

2. *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, pod red. S. Roszaka, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 139–140.

W tym wypadku autor wprowadza przekaz Ewangelii w kontekst rzeczywistości historycznej, co nie zmienia problemu, choć go łagodzi. W tym ujęciu „wpływowi Żydzi” zmienili się w „niektórych kapłanów i urzędników” lojalnych wobec Rzymu. W zasadzie żaden odłam judaizmu, oprócz zelotów, nie popierał zbrojnego powstania przeciw Rzymowi, widząc w takim działaniu klęskę Judei i straszne konsekwencje dla Żydów. Wielu komentatorów Ewangelii uważa, że treści skierowane przeciwko Rzymowi – może także w nauczaniu Jeszui – zostały wyciszone, ponieważ to z terenu Imperium pochodziło najwięcej nowych wiernych. Problem podobny jak powyżej – jeśli niektórzy wyznawcy Jeszui uważali go za Mesjasza, który uwolni ich od Rzymu, to dlaczego jednocześnie nauczał o miłowaniu

nieprzyjaciół? Czy wierni się mylili? Czy Jezus nie był wojowniczy? A jeśli nie był, to dlaczego zgładzono go według prawa rzymskiego (Żydzi nie stosowali ukrzyżowania), a nie żydowskiego, tj. dlaczego go nie ukamienowano?

(...) Po około trzech latach działalności Jezus przybył do Jerozolimy i nauczał w Świątyni. Przywódcy żydowscy postanowili Go zabić, ponieważ krytykował ich fałszywą pobożność i głosił, że jest Synem Bożym. Porozumieli się z jednym z Jego uczniów – Judaszem, który za 30 srebrników obiecał wydać Jezusa i zrobił to, wskazując Go pocałunkiem (...). Pojmanego Jezusa postawiono najpierw przed sądem arcykapłana, a następnie zaprowadzono do Poncjusza Piłata, który skazał Go na ukrzyżowanie jako buntownika przeciw władzy rzymskiej (a więc z powodów politycznych, a nie religijnych), choć nie był przekonany o Jego winie³.

Tekst nie kwalifikuje się do podręcznika do historii. W tym wypadku w ogóle nie mamy do czynienia z faktami, tylko z katechetycznym przekazem, włączającym Judasza, jego pocałunek oraz srebrniki. Kapłani faryzejscy zamieniają się w „przywódców żydowskich”, co sugeruje, że przywódcy Żydów wyrażali wolę ogółu.

Arcykapłani żydowscy ze Świątyni w Jerozolimie potraktowali Jezusa jak niebezpiecznego odstępcę i bluźniercę próbującego odwieść Żydów od prawdziwej wiary w Jahwe. Z ich poduszczenia rzymski prokurator Judei, Poncjusz Piłat, skazał go na śmierć. Jezus został ukrzyżowany na wzgórzu pod Jerozolimą, dzień przed żydowskim świętem Paschy. Wyznawcy Chrystusa wierzą, że jego śmierć na krzyżu i zmartwychwstanie zapewniły ludzkości zbawienie. Wszyscy ludzie otrzymali możliwość pokonania śmierci i zmartwychwstania dzięki wierze w Chrystusa – taką naukę zaczęli głosić jego uczniowie. Docierali oni do różnych zakątków cesarstwa, także do jego stolicy – Rzymu. W ciągu stu lat od ukrzyżowania Jezusa jego słowa i czyny zostały spisane w Ewangeliach (gr. Dobra Nowina), z których cztery — wraz z dziejami apostołów, listami apostołskimi i Apokalipsą św. Jana (wizją dotyczącą powtórnego przyjścia Jezusa na końcu czasów) — zostały dołączone do Tory i innych świętych ksiąg żydowskich. Tak powstało Pismo Święte — święta księga chrześcijan. Nauka Jezusa zawierała silne akcenty społeczne. (...) Trzeba też zauważyć, że nowa religia pojawiła się w czasach kryzysu kultów pogańskich. Koncepcja bogów greckich, niedoskonałych i skrojonych na ludzką miarę, wydawała się mniej wiarygodna od biblijnej wizji wszechmogącego Boga — absolutnego dobra i stwórcy świata. Nie bez znaczenia była również silna emocjonalna więź między człowiekiem a kochającym bezwarunkowo Bogiem, nieistniejąca w religiach pogańskich. Wiara chrześcijańska zaczyna się od indywidualnej deklaracji, podjętej w sercu i umyśle wyznawcy, a nie od publicznego rytuału⁴.

Tekst nie kwalifikuje się do podręcznika o charakterze historycznym. Całość uważam za przekaz treści z zakresu katechezy, a nie z historii. Tekst zawiera błędy historyczne i płynnie przechodzi z dyskursu quasi-historycznego do katechetycznego. Autor pisze błędnie o dołączeniu Ewangelii do Tory i innych ksiąg żydowskich, co nigdy nie miało miejsca. Religie ówczesnego świata można nazwać „kultami pogańskimi” tylko z punktu widzenia chrześcijańskiego, ponieważ były to po prostu religie politeistyczne i nie przeżywały specjalnego kryzysu. Owszem, mówi się w antropologii, że judaizm wyrażał ludzką możliwość i pragnienie przekroczenia natury, co wyraża się w koncepcji pozamaterialnego

3. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Klasa 1. Gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 135.

4. P. Żmudzki, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik do historii dla klasy II szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013, s. 100–101.

Boga, transcendentnego wobec świata, który stworzył z niczego, i który zatem jest absolutem. Jednak Bóg judaizmu także powstawał w pewnym procesie.

Apostołowie zaczęli kierować swoje nauczanie nie tylko do Żydów, zmieniając zasadniczo koncepcję Narodu Wybranego, która przestała mieć wymiar etniczny i została rozciągnięta na wszystkich wyznawców Jezusa. Z tych powodów chrześcijaństwo zaczęło zdobywać sobie wiernych wśród Greków i Rzymian⁵.

5. Tamże, s. 101.

Jest to błędne stwierdzenie. Apostołowie kierowali nauczanie do Żydów. To dopiero Saul, św. Paweł zmienił zasady, które utrudniały nowym wyznawcom praktykowanie tej religii. Trzeba pamiętać, że była ona pierwotnie odłamem judaizmu i obowiązywały w niej praktyki i rytuały charakterystyczne dla judaizmu, jak obrzezanie czy koszerna dieta. Św. Paweł, aby ułatwić przyłączenie się do wyznawców Nazarejczyka i aby nie utrudniać tym, którzy już go wyznawali, zniósł te utrudnienia, i w ten sposób powołał do istnienia nową religię, która wyodrębniła się z judaizmu.

Podręcznik zawiera błędne treści kulturowe: ani chrześcijański, ani judaistyczny Bóg nie kocha bezwarunkowo. Pomiedzy nim a człowiekiem pośredniczą treści etyczne i od ich przestrzegania zależy przychylność Boga, który, jak powszechnie wierzono kiedyś, i jak część ludzi wierzy dziś, mógł skazać na wieczne potępienie wśród tortur piekła. Chrześcijanie wcale nie mieli, historycznie rzecz biorąc, poczucia takiej bezwarunkowej miłości i często (zasadniczo do dziś) interpretowali epidemie, klęski żywiołowe, indywidualne choroby czy niepowodzenia jako „karę bożą”. Tego rodzaju prezentowanie swojej wszechwładzy praktykowali także np. greccy bogowie, skazując tych, którzy się im sprzeciwiali, na wieczne cierpienia, np. Prometeusza czy Syzyfa. Wiara chrześcijańska nie zaczyna się od indywidualnej deklaracji (może w pewnych odłamach protestanckich, ale nie w katolicyzmie), ale od publicznego rytuału, jakim jest chrzest, po którym następuje kolejny rytuał, jakim jest komunია święta, do której przystępują dzieci zbyt małe, by być w stanie składać „indywidualną deklarację w duchu i umyśle”.

Apostołowie i uczniowie Jezusa głosili Dobrą Nowinę najpierw w Jerozolimie i Judei, potem w całej Palestynie, wreszcie w innych krajach. Najwięcej podróży misyjnych odbył św. Paweł, nawrócony faryzeusz (faryzeusze to żydowskie stronnictwo religijne). (...) Pod jego wpływem uznano, że przyjęcie do gminy chrześcijańskiej nie musi być związane z przestrzeganiem przepisów religijnych obowiązujących w społeczności żydowskiej. (...) Uczniowie Jezusa dostosowywali swoje nauczanie do otoczenia, w którym w danym momencie przebywali – inaczej mówili do Żydów, inaczej do Greków. Ponieważ byli zwalczani zarówno przez przywódców żydowskich, jak i władze rzymskie, nie mogli długo przebywać w jednym miejscu ani do niego wracać⁶.

Chrześcijaństwo, chociaż miało swoje korzenie w judaizmie, zostało przez judaizm odrzucone, a w samej Judei wręcz stłumione. Rozwinęło się natomiast na gruncie kultury antycznej. Jego stolicą nie stała się Jerozolima (...)⁷.

6. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Klasa 1. Gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 135–137.

7. Tamże, s. 137.

Tekst nie kwalifikuje się do podręcznika historii, ponieważ należy do katechezy. Zdanie mówiące, że chrześcijaństwo rozwinęło się na gruncie kultury antycznej, wymaga sprecyzowania, ponieważ podane w takim skrócie nie

wskazuje na żadne konkrety. Ten etap starożytności, kiedy pojawiło się chrześcijaństwo, miał się ku końcowi, zwłaszcza z powodu słabnięcia Rzymu. Zaczynały się wędrówki ludów i schyłek Rzymu, który stał się stolicą chrześcijaństwa, ponieważ Jerozolima leżała poza strefą wpływów chrześcijaństwa. Zmieniło się to na krótko w czasie wypraw krzyżowych i powróciło do stanu pierwotnego.

Autorzy nie piszą nic na temat tego, jak Żydzi – wyznawcy judaizmu postrzegali chrześcijaństwo i dlaczego nie było dla nich możliwe zaakceptować Mesjasza takiego jak Jezusa. Tymczasem judaizm stwarzał ku temu poważne powody.

W Palestynie, będącej od czasów Oktawiana prowincją rzymską, zaczął nauczać Jezus (Jezus). W krótkim czasie zgromadził znaczną liczbę słuchaczy. Powołał dwunastu apostołów z Piotrem na czele. Głosił nadejście Królestwa Bożego. Kapłani żydowscy zarzucali Jezusowi podważanie Prawa Mojżeszowego. Podejrzewany był również o podżeganie do buntu przeciwko władzy Rzymu. Wkrótce został aresztowany i oskarżony o bluźnierstwo, polegające na ogłoszeniu siebie Mesjaszem, oraz o przywłaszczenie tytułu królewskiego. Został skazany na karę śmierci i ukrzyżowany na Golgocie. Chrześcijanie uznali w nim pomazańca, czyli wybranca Bożego. W języku hebrajskim pomazaniec Boży to Mesjasz, a w greckim – Chrystus. Działalność, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa opisują teksty nazwane Ewangeliami. Stały się one podstawą Nowego Testamentu, który wraz z żydowskim Starym Testamentem współtworzy chrześcijańskie Pismo Święte. Pierwszymi chrześcijanami była grupa Żydów, którzy różnie rozumeli przesłanie Jezusa. Jedni uważali, że Mesjasz przyszedł zbawić jedynie lud wybrany, czyli Żydów. Inni głosili pogląd, że nauki Chrystusa odnoszą się do wszystkich ludzi. Twórcą takiego (uniwersalistycznego) rozumienia chrześcijaństwa był Paweł z Tarsu, nazywany Apostołem Narodów. Nowa religia stopniowo zaczęła zdobywać wyznawców w całym Imperium Rzymskim. Najszybciej chrystianizacji ulegały prowincje wschodnie. Na jej wpływy bardziej podatne były duże miasta. Do nowej religii szczególnie niechętni byli mieszkańcy wsi⁸.

Autorzy piszą o Jezusie i apostołach w ramach dyskursu historycznego, choć w zdaniu o kapłanach brak już zastrzeżenia, że źródło jest chrześcijańskie, czyli że wiedza ta pochodzi z Ewangelii. Szkoda, że nie objaśniono pojęć: Królestwo Boże, prawo Mojżeszowe. Jezus nie był uniwersalistą jak Saul, św. Paweł i adresował swoje nauki tylko do Żydów. Tym bardziej, że ich ramą był judaizm i musiał być, bo nie-Żydzi nie byli w owym czasie monoteistami.

Nauki głoszone przez Jezusa nie podobały się Żydom zasiadającym w sanhedrynie, który uznał go za fałszywego proroka. Kiedy Jezus przybył do Jerozolimy, został pojmany i uwięziony. Następnie Żydzi przekazali go rzymskiemu namiestnikowi (...)⁹.

Ten podręcznik, co prawda, nie ma w tytule „historii”, ale naukę o człowieku i cywilizacji. Jednak antropologia lub kulturoznawstwo także w żadnym wypadku nie są tym samym, co treści katechezy. W żadnym z omawianych podręczników nie znalazło się objaśnienie, które mówiłoby o tym, że w tamtym okresie w Judei pojawiało się wielu proroków i niejeden obwoływał się Mesjaszem. Nie są to informacje trudne do znalezienia, dostarcza ich niemal każda monografia na temat historii starożytnego Izraela. Nie objaśniono pojęcia *sanhedryn*, a w końcowym zdaniu znów pojawiają się ogólnie „Żydzi”, a nie np. kapłani.

8. L. Moryksiewicz, M. Pacholska, W. Zdziabek, *Historia. Poznajemy Przeszość. Starożytność i średniowiecze. Gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2009, s. 102.

9. J. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik dla klasy pierwszej. Gimnazjum*, Wydawnictwa Edukacyjne Wiking, Wrocław 2009, s. 108–109.

Zasadnicza zmiana w życiu religijnym i społecznym Rzymian dokonała się wraz z upowszechnieniem się chrześcijaństwa. Korzenie tej religii mocno tkwią w judaizmie, a jej twórcą był Jezus z Nazaretu, który działał w Judei mniej więcej w latach 30–33 n.e. Obraz jego życia i nauczania znamy z tradycji chrześcijańskiej. Nie jesteśmy w stanie go zweryfikować, ponieważ dysponujemy jedynie źródłami, których autorami byli chrześcijanie. W przekonaniu swoich wyznawców, Jezus był potomkiem króla żydowskiego Dawida i Synem Boga Jedyne. Jego życie i działalność wpisywały się w tradycyjne żydowskie wierzenia dotyczące Mesjasza, czyli Króla Zbawiciela Izraela, którego nadejście zapowiadali biblijni prorocy. Publiczne wystąpienia Jezusa zapoczątkował chrzest w rzece Jordan, udzielony mu przez proroka św. Jana Chrzciciela. Następnie Jezus zgromadził uczniów (zwanych apostołami, od gr. *apostolos* – wysłaniec) i rozpoczął nauczanie skierowane do Żydów. Nałożył on na swoich wyznawców obowiązek miłości bliźniego – w tym również ludzi obcych i nieprzyjaciół. Sprawiedliwi mieli być po śmierci zbawieni i zasiąść w niebie po prawicy Jezusa, niesprawiedliwych zaś czekał wyrok skazujący ich na wieczne potępienie. Jezus otwarcie głosił, że jest Mesjaszem i królem żydowskim, lecz dodawał: „królestwo moje nie jest z tej ziemi”, odżegnując się tym samym od działalności politycznej, a przede wszystkim od nawoływania do buntu przeciw Rzymianom, panującym wówczas w Judei. Królewską godność Jezusa podkreślał grecki przydomek *Christos* (po polsku: Chrystus), co znaczy „namaszczone”, czyli król, i jest tłumaczeniem hebrajskiego *Masziach*¹⁰.

10. P. Żmudzki, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik do historii dla klasy II szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013, s. 100.

Tekst ma historyczny kontekst i stara się rozdzielić treści z przekazu religijnego od historycznych danych. Autorzy mówią, że obraz życia i nauczania Jezusa znamy z tradycji chrześcijańskiej i że nie ma innych źródeł. Te zdania uważam za wystarczające do tego, żeby tę treść prezentować w książce pt. *Historia wokół nas* bez tych problemów, jakie wynikają z otaczających przykładów.

Niestety są też błędy. Jezus nie był twórcą religii, działał w obrębie judaizmu. Innego rodzaju błędem – historycznym i kulturowym – jest mówienie o „chrzcie” Jezusa/Joszui, ponieważ historycznie było to rytualne oczyszczanie, obmywanie z grzechów w bieżącej wodzie, rytuał judaizmu, nazwany w Ewangelii chrztem.

Jezus Chrystus urodził się w Palestynie około 6 roku p.n.e. Przez całe życie był pobożnym Żydem. Mimo to stał się założycielem nowej religii: chrześcijaństwa. Życie Chrystusa znamy z czterech Ewangelii, które powstały w drugiej połowie I wieku n.e. Podają one, że kiedy Jezus miał około 30 lat, zaczął głosić swą naukę. Potwierdzał ją cudami, takimi jak uzdrawianie chorych, a nawet wskrzeszanie umarłych. Jezus mówił, że jest Synem Bożym oraz Mesjaszem. Jednak wcale nie próbował odbudować Izraela. Głosił natomiast miłość Boga i bliźniego. Zachowywał się tak, jakby był równy Bogu. Postępowanie Chrystusa gorszyło wielu religijnych Żydów. (...) Żydowscy przywódcy postanowili nakłonić Rzymian do zabicia Jezusa. Oskarżyli go o buntowanie Żydów przeciwko rzymskiemu panowaniu. Wówczas Rzymianie skazali Chrystusa na śmierć przez ukrzyżowanie. Była to haniebna kara, stosowana wobec zbuntowanych niewolników i zbrodniarzy. Wyrok wykonano prawdopodobnie w kwietniu 30 roku n.e.¹¹.

11. T. Małkowski, *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 120.

Treść nie nadaje się do podręcznika pt. *Historia i społeczeństwo*. Autor nie zaznacza dość wyraźnie, że Ewangelia i fakty historyczne to nie to samo. Wobec tego nie wiadomo, czy cuda i wskrzeszanie z martwych są fabułą Ewangelii, czy faktami. Dzieci nie będą umiały tego zinterpretować. Jezus nie był założycielem chrześcijaństwa, nigdy nie zamierzał rozstać się z judaizmem.

Z początku apostołowie starali się pozyskać dla chrześcijaństwa tylko Żydów. Uważali, że Jezus to Mesjasz obiecany przez Boga narodowi wybranemu – i nikomu więcej¹².

(...) Choć chrześcijaństwo wywodziło się z religii żydowskiej (...) a jego wyznawcy początkowo zbierali się na modlitwy w synagogach, większość Żydów nie uznała Jezusa za Mesjasza. Pierwszy męczennik, św. Szczepan, został ukamienowany przez tłum pobożnych Izraelitów, którzy uważali go za bluźniercę. Chrześcijaństwo nie zastąpiło judaizmu – stało się nową religią. Żydzi pozostali przy dawnej wierze i nadal czekali na mesjasza. Ten podział ściągnął wiele nieszczęść na naród żydowski¹³.

12. T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Multipodręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, s. 167.

13. Tamże, s. 168.

Zdanie „Większość Żydów nie uznała Jezusa za Mesjasza” nie ma żadnego sensu historycznego. Znaczna część Żydów z tego okresu prawdopodobnie nie słyszała o Jezusie, który był jednym z wielu nauczycieli religijnych tego okresu. Poza tym, jeśli dobrze rozumiem, Żydzi sami na siebie ściągnęli wiele nieszczęść, ponieważ zostali przy dawnej wierze, zamiast pozwolić, by chrześcijaństwo zastąpiło judaizm. To zawsze mieli im za złe teologowie. Bez dalszego objaśnienia tej myśli można to rozumieć zgodnie z podstawowym założeniem antysemityzmu – Żydzi zawsze sami odpowiadają za wszystkie prześladowania, jakie na nich spadły, ponieważ w zasadzie sami na nie zasłużyli. Nie twierdzę, że taka była intencja autorów, ale bez wyjaśnienia, co mają na myśli, można tak to interpretować.

2. Mniejszości etniczne i narodowe, sposób przedstawiania.

Groźba i piąta kolumna

Tytułem wprowadzenia przedstawiam cztery znaczące cytaty.

Mniejszości narodowe stanowią mieszkańcy kraju utożsamiający się z innym narodem, który ma własne państwo, np. Niemcy, Ukraińcy, Białorusini, Żydzi¹⁴.

SŁOWNICZEK

Mniejszość etniczna – grupa ludności, która odróżnia się od pozostałych mieszkańców kraju językiem, kulturą lub tradycją. Nie utożsamia się z narodem żyjącym we własnym państwie¹⁵.

Polacy stanowili prawie dwie trzecie jej [IIRP] ludności. Resztę tworzyli Ukraińcy, Żydzi, Białorusini, Niemcy i inni. W okresie międzywojennym Rzeczpospolita była więc państwem wielonarodowym. Zamieszkujące ją narody, zwłaszcza Ukraińcy i Niemcy, pragnęły żyć we własnych państwach. Takie dążenie kilku milionów ludzi bardzo osłabiało Polskę¹⁶.

Władze ZSRR starały się wykorzystywać różnice narodowościowe na zajęтым terytorium Rzeczypospolitej. Pozyskały zwłaszcza wielu Ukraińców i Żydów. Niektórzy z nich gorliwie uczestniczyli w prześladowaniach Polaków. Składali donosy i pomagali przy deportacjach¹⁷.

Ułożyłam te cytaty w takim porządku, żeby pokazać sposób ujmowania mniejszości narodowych w tych podręcznikach. Jest on przygnębiająco

14. B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, *My i historia. Historia i społeczeństwo. Klasa 4*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011, s. 28.

15. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 67.

16. T. Małkowski, *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, s. 87.

17. S. Zając, *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 107.

jednostronny, niesprawiedliwy i fałszuje obraz historii. Prezentowane podejście jest polonocentryczne, anachroniczne i niebezpieczne moralnie, bo wykluczające i piętnujące.

Po pierwsze, nie zawsze członkowie mniejszości narodowych utożsamiają się z państwem swojego narodu. Bardzo często utożsamiają się z historią, z kulturą i językiem, czasami z religią (o ile nie jest ta sama), ale niekoniecznie z państwem. Nie ma takiej żelaznej zasady. Jeśli pierwszy opis odnosi się do czasów współczesnych, to należałoby dodać, jak bardzo nieliczne są te mniejszości w Polsce, która w zasadzie jest krajem homogenicznym. Żydzi w dzisiejszej Polsce stanowią znikomą mniejszość. Opis nie bierze pod uwagę w ogóle tego, że członkowie mniejszości często pochodzą ze związków mieszanych i niekoniecznie mają jednoznaczną tożsamość narodową. A jeśli mają jednoznaczną, to nadal nie znaczy, że nie utożsamiają się także z państwem, w którym mieszkają.

Takie ujęcie kwestii mniejszości narodowych jest nacjonalistyczne, a nawet szowinistyczne. Mniejszości są tu w zasadzie rodzajem piątej kolumny, potencjalnymi zdrajcami, stronnikami agresora, o ile się taki pojawi. Z tego rodzaju rozumowania wyniknęło ostatecznie haniebne wypędzenie Żydów, jakie miało miejsce w Europie, w Polsce w roku 1968, kiedy Władysław Gomułka potraktował polskich Żydów jako piątą kolumnę i tak ich nazwał, jako wroga ideologicznego, ale i narodowego.

Za tym ujęciem stoi bardzo anachroniczne, agresywne i wykluczające przekonanie, że tożsamość narodowa jest niepodzielna i prosta. Albo się jest Żydem, albo Polakiem, albo Ukraińcem, albo Polakiem etc. Jednak tożsamość narodowa jest podzielna. Julian Tuwim oświadczał, że jest i Żydem, i Polakiem, co zresztą przez wielu antysemitów było szyderczo komentowane. Jako treść edukacyjna ten przekaz budzi protest.

Kolejne przykłady jednak sprawę jeszcze pogarszają. W tym wypadku narracja dotyczy II RP. Osłabiało ją, jak powiada autor, pragnienie wielu milionów ludzi, zwłaszcza Niemców i Ukraińców, by żyć we własnym państwie. Ukraińcy nie mieli jednak wtedy własnego państwa. Niemcy byli w zupełnie innej sytuacji, ponieważ po 1933 roku III Rzesza coraz jaśniej dawała poznać swoje zamiary kolonizacji Europy Wschodniej i Środkowej, co także nie znaczy, że wszyscy Niemcy byli zwolennikami III Rzeszy. Żydzi nie mieli jeszcze swojego państwa, ale już budowano w Palestynie żydowskie osadnictwo. I zapewne najbardziej Żydzi marzyli o swoim państwie. Autor nie zadaje sobie jednak pytania, w jaki sposób mniejszości narodowe żyjące w Polsce tak ją osłabiały. Nie podaje ani jednego przykładu. Nie pisze również nic na temat polskiej polityki wobec mniejszości, która była autorytarna, pełna przemocy, dyskryminująca. Mniejszości żyjące w II RP rzadko miały warunki ku temu, by czuć przywiązanie i lojalność wobec państwa polskiego. Tymczasem jakiś niewypowiedziany głośno model obowiązującego patriotyzmu polskiego zakładał, że trzeba być lojalnym wobec Polski także wtedy, kiedy państwo polskie nie poczuwa się do lojalności, zrozumienia i poszanowania wobec mniejszościowych grup i jednostek.

Trzeci cytat omawia przykład nielojalności mniejszości na wschodzie Polski. W znacznym stopniu jest to uprzedzenie i stereotyp, ponieważ Żydzi i Ukraińcy

także byli deportowani (Żydzi procentowo byli najliczniejszą grupą deportowanych) i zapewne zdarzali się Polacy, którzy także nie byli lojalni wobec II RP, nie zawsze bez powodu, który pozwalałby zrozumieć ich motywacje.

Kolejny przykład pochodzi z podręcznika wiedzy o społeczeństwie. Sam przykład, w którym dzieci zgłaszają się do dziadka jednego z chłopców po pomoc w chronologicznym układaniu zdjęć, jest bardzo dobry. Jednak objaśnienia dziadka są ogólnikowe i czasem odbiegają od prawdy.

(...) – Przygotowujemy z Magdą stronę internetową dotyczącą naszej ulicy... Nauczyciel dał nam całą płytę starych zdjęć, zrobiłem odbitki, żeby było łatwiej, ale trochę się w tym gubimy. Chcielibyśmy ułożyć je mniej więcej chronologicznie. (...)

– To są domy po drugiej stronie ulicy, tam były warsztaty i sklepiki, należące głównie do Żydów – wyjaśnił staruszek. – Zbudowano je na miejscu bazaru. A to zdjęcie z czasów okupacji... Wszystkie witryny zabite były deskami. Na murach widać było jakieś nalepione obwieszczenia.

– Żydów wysiedlono do getta, a potem wymordowano – powiedział dziadek cicho – a Polacy żyli w nędzy i nie dostawali pozwoleń na otwarcie tych sklepów. Zresztą i z towarami był kłopot¹⁸.

W tym fragmencie uderza brak wrażliwości ludzkiej i moralnej wobec sytuacji Żydów. Żydów zamknięto w getcie, powiada dziadek, a potem wymordowano. Mówi to cicho, to jedyna oznaka wrażliwości. Ale wspomnienie o śmierci Żydów jest tu tylko kontekstem do stwierdzenia, że Polacy i tak żyli w nędzy. Przejęli sklepiki i warsztaty po zamordowanych Żydach, ale nie pomogło im to za bardzo, bo nie dostawali pozwoleń na otwarcie sklepików, a zresztą i tak był kłopot z towarami. Zestawianie obok siebie – i to bez głębszego oddechu – faktu wymordowania Żydów i kłopotów Polaków ze sklepikami, które przejęli po Żydach, obraża wszelką wrażliwość. Żydzi są tu zestawieni z towarami, pozwoleniami i nie dotyczy ich nawet niższy poziom troski.

Nie umiem ocenić, czy jest to tekst wynikający z antysemickich przekonań, raczej powiedziałabym, że jest polonocentryczny. Żydzi w tym wypadku nie są wariacją żadnego słowa współczucia czy komentarza, choć spotkała ich okrutna śmierć. Polskie problemy ekonomiczne są najważniejsze. Analogiczne byłoby np. opowiadanie o tym, że grupa Polaków przypadkiem oglądała sceny mordowania ludności cywilnej, gwałty i tortury, a najważniejsze byłoby wyrażenie troski o to, co musieli przeżywać oglądający. Poza tym Polacy bez problemów, administracyjnych i moralnych, użytkowali to, co przejęli po Żydach.

(...) – Tatarzy? – Żyli wśród nas od czasów Jagiełły. W czasie wojen zawsze **wiernie** walczyli w obronie Rzeczypospolitej. Dziś pozostało ich może kilkuset. Warto wspomnieć też o ludziach takich jak Jan Wedel czy Kazimierz Ludwik Schiele, którzy **choć** byli z pochodzenia Niemcami, w chwili próby stanęli po **naszej** stronie, angażując się w działalność konspiracyjną. W ich zakładach gromadzono broń dla AK, ukrywano Żydów, zatrudniano też ludzi zagrożonych wywózką.

– Czyli **nawet** przedstawiciele innych nacji walczyli o Polskę.

18. M. Wesołowska-Starnawska, A. Pilipiuk, W. Starnawski, *Blżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009, s. 233.

– Nie zawsze – pokręcił głową dziadek. – Bywali i tacy, którzy korzystając z naszego nieszczęścia, poszli na służbę do okupantów i współpracowali z nazistami oraz komunistami... To trudne problemy, często postawy ludzi wynikały z ich doświadczeń życiowych lub ideologii, w którą wierzyli¹⁹.

19. Tamże, s. 53–54.

Z jednej strony, pada tu słuszna myśl, że inne nacje mogą wzbogacać polską kulturę, z drugiej jednak – rygorystycznie pilnuje się podziału na swoi–obcy. Słowa „nasza” przywołuje słowo „ich”, czyli nie-nasza. I taki jest tu podstawowy podział. Tatarzy „wiernie walczyli” w obronie Rzeczypospolitej, jakby Tatarów zobowiązywała wierność, a nie wybór czy poczucie przynależności. Wedel i Schiele, choć byli z pochodzenia Niemcami, stanęli po naszej stronie, powiada dziadek. Nie po prostu „byli Niemcami”, ale „choć byli Niemcami”, nie zakładając, że może Schiele i Wedel stanęli po tej stronie, z którą się bardziej utożsamiali, i która przypadkiem była też „nasza”, z różnych ważnych dla nich powodów. Nawet przedstawiciele innych nacji, powiada wnuk, walczyli o Polskę. Tak jakby w historii nie było wielu przykładów walki „za naszą i waszą wolność” (to polskie hasło), jakby podziały narodowe były nieprzekraczalne i pierwotne, choć wiadomo, że bywa różnie. W sumie mniejszości ustawia się przedmiotowo, ujmuje je w relacji do Polski i polskości. Interes Polski staje się probierzem i miarą moralności. Zakłada się jako oczywistość, że mniejszości mają zobowiązania wobec Polski i powinny być „wiernie”, nie dając szansy refleksji, że jedni przedstawiciele mniejszości wybierali tak, a inni, z istotnych powodów, inaczej. Tym samym, zakłada się pewną hierarchię – Polacy to my, a Polska jest nasza, a jednak oni walczą o to, co nasze.

Jest w tym anachroniczny ton protekcjonalizmu i „pańskiej” łaskawości wobec mniejszości. Takie podejście idealnie się wpisuje w podział swoi–obcy, gdzie mniejszości są na pozycji obcych. Z dalszego przebiegu rozmowy z dziadkiem wynika, że Polacy byli przeciwnikami zarówno nazistów, jak i komunistów, co jest fałszywą opozycją. On sam odgrywa rolę prawomocnego głosu, rozdaje nagany i pochwały, a jego głos jest głosem obiektywnym, bo (?) polskim. Wydaje się, że autorzy podręcznika nie zakładają w ogóle, że przedstawiciele mniejszości mogliby przemówić swoim głosem, pokazać i objaśnić swoje racje. Poza tym, bywali przecież polscy sympatycy nazizmu, zwłaszcza jego antysemitckiego aspektu, i było też wielu Polaków zwolenników komunizmu, zwłaszcza w latach 40. i 50.

I wreszcie, w tym samym podręczniku znajdujemy bardzo sensowne rozróżnienie mniejszości narodowych i etnicznych.

(...) Czym różni się mniejszość narodowa od etnicznej? Mniejszości narodowe utożsamiają się z jakimś narodem, który posiada własne państwo, np. mniejszość ukraińska w Polsce – z Ukrainą. W przypadku mniejszości etnicznych takiej zależności nie ma, np. Romowie (Cyganie) czy Łemkowie są określani jako mniejszość etniczna, ponieważ nie istnieje państwo Romów czy Łemków²⁰.

20. Tamże, s. 49.

Kolejne ujęcie mniejszości żydowskiej:

W miastach przeważała ludność polska i żydowska. Ukraińska stanowiła większość w nielicznych mniejszych ośrodkach. (...) W Galicji Żydzi stali się

też właścicielami pewnej liczby majątków ziemskich. Choć nie była to liczba znacząca, jednak zjawisko to niepokoiło część Polaków. Zwłaszcza, że Żydzi słabo asymilowali się z polskością. Był jednak dostrzegalny proces zbliżania się niektórych rodzin żydowskich do kultury polskiej²¹.

21. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Ciekawi świata 2. Historia. Część 2. Wiek XIX. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 235.

Myślenie nacjonalistyczne jest oczywistością, polonocentryzm normą, antysemityczne stereotypy myślenia wynikają z tego siłą rzeczy. Podmiotem narracji są Polacy, przedmiotem – Żydzi. Temat asymilacji jest ujmowany tak, jakby za asymilację i za to, na jakich warunkach przebiega, odpowiadali tylko i wyłącznie Żydzi, jakby ponosili odpowiedzialność za wszystko, co ich dotyczyło. Nastawienie strony polskiej do asymilujących się Żydów, ogólnie negatywne i niezyczliwe, nie jest w ogóle poruszane. Asymilacja jest nadal w podręcznikach przedstawiana tylko pozytywnie, jako właściwa postawa ze strony Żydów, niezależnie od kosztów społecznych i psychicznych. Tymczasem w Polsce antysemityzm, własne zacofanie społeczne i konserwatyzm elit społeczeństwa polskiego wcale nie zachęcał do asymilacji. Najbardziej uderzający jest przykład Juliana Tuwima, kompletnie zasymilowanego kulturowo Żyda, który przez całe życie był nękany psychicznie setkami antysemitycznych ataków, łącznie z zarzutami o „zażydzenie” polskiej poezji, cokolwiek by to nie znaczyło. Nie były to fakty marginalne, ale jak najczęstsze.

W powyższym tekście wspomina się o tym, że w Galicji czasami Żydzi nabywali majątki ziemskie, co „niepokoiło Polaków”. Autorzy sugerują, że ten niepokój był jakoś uzasadniony: „zwłaszcza, że Żydzi słabo asymilowali się z polskością”. Konstrukcja zdań i rozumowania sugeruje, że problemem byli Żydzi, jako właściciele majątków, i ich brak asymilacji. Jednak – napisano o tym tomy i część z nich pomieszczyć w zalecanej bibliografii – problemem był antysemityzm Polaków, a nie fakt nabywania majątków przez Żydów. W końcu Polakom nie przeszkadzało, jeśli polski właściciel majątku nie wykazywał żadnej orientacji w kulturze, był pijakiem i ignorantem. Na tej podstawie nikt nie kwestionował jego praw do majątku.

Problem leży gdzieś indziej, niż wskazuje to tekst, który uczy, że obowiązkiem Żydów było zbliżanie się do kultury polskiej, a pomija fakt, że ta kultura była pełna uprzedzeń, pogardy i lekceważenia wobec Żydów.

Charakterystyczne dla życia społecznego II połowy XIX w. było to, że Żydzi europejscy coraz powszechniej włączali się w różne jego dziedziny. Udzielali się na prawach równych z chrześcijanami zarówno w gospodarce, kulturze, nauce, jak i w życiu towarzyskim. Dotyczyło to przede wszystkim Europy Zachodniej, gdzie procesy emancypacyjne były znacznie bardziej zaawansowane niż na wschodzie kontynentu. W Europie Środkowo-Wschodniej aktywność społeczna Żydów była kultywowana raczej w lokalnych społecznościach. Również w wymiarze religijnym były dostrzegalne znaczne różnice. W Europie Zachodniej rozwinął się nurt judaizmu reformowanego, znoszący wiele rygorystycznych zakazów i nakazów religijnych oraz wprowadzający języki narodowe do liturgii. Na wschodzie Europy miał on znacznie słabsze oparcie, przeważali tu zwolennicy chasydyzmu oraz ortodoksji. W obu częściach kontynentu znajdowały się w społecznościach żydowskich jednostki, które wybierały drogę pełnej asymilacji, łącznie z porzuceniem judaizmu na rzecz chrześcijaństwa. Awans społeczny i bogacenie się Żydów oraz ich duży napływ do wolnych zawodów (lekarze,

adwokaci), w których stawali się konkurencją, powodował w krajach europejskich, a także w USA, rozwój antysemityzmu²².

22. Tamże, s. 159.

W tym wypadku sytuacja jest podobna jak w poprzednim tekście (ten sam podręcznik). Nie napisano, że konserwatyzm i ortodoksja Żydów na wschodzie Europy była odpowiedzią na konserwatyzm i zacofanie tutejszych społeczeństw.

Podobnie pomyłono skutek z przyczyną, pisząc iż „awans społeczny i bogactwo się Żydów oraz ich duży napływ do wolnych zawodów (lekarze, adwokaci), w których stawali się konkurencją, powodował w krajach europejskich, a także w USA, rozwój antysemityzmu”.

Jak napisał Jean-Paul Sartre w swoim słynnym tekście *Kwestia żydowska* w roku 1944, napływ Bretończyków do zawodu lekarza czy adwokata nie wywołuje we Francji fali anty-bretonizmu²³ i podobnie w Polsce, napływ Kaszubów czy Ślązaków do pewnych zawodów nie wywołałby fali niechęci wobec nich. Tymi, którzy pojawiają się na scenie społecznej, wzbudzając oburzenie, samym faktem, że się pojawili (że śmieli!), są Żydzi. To nie oni budzą antysemityzm – to antysemityzm jest reakcją na ich wejście do społeczeństwa. Interpretacje, które tu przedstawiam, nie są nowe, raczej powiedziałabym, że brak obycia autorów podręczników ze współczesną humanistyką – w tematyce żydowskiej – budzi osłupienie. Nie każdy oczywiście powinien znać tę klasykę humanistyczną, choćby tekst Sartre’a z 1944 roku, ale skoro już pisze się o tym, powinno się poszukać nowszych kluczy interpretacyjnych niż dawne, oparte na antysemitycznych kalkach.

23. J. P. Sartre, *Rozważania o kwestii żydowskiej*, Wydawnictwo Futura Press, Łódź 1992, s. 18.

Żydzi przeważnie żyli w swym środowisku, a kontakty z Polakami ograniczali do płaszczyzny gospodarczej – jako rzemieślnicy i handlarze. Zawieszanie polskiej ludności wzbudzało Żydzi, którzy zdobyli wyższe wykształcenie i wykonywali dobrze płatne zawody lekarzy i adwokatów. Mimo że część z nich została zasymilowana, to wciąż nie byli traktowani jako Polacy. Ugrupowaniem politycznym, które antysemityzm miało w swym programie, była Narodowa Demokracja. Władze państwowe, a zwłaszcza organizacje pozostające pod wpływem Narodowej Demokracji, prowadziły politykę, której celem było ograniczenie obecności ludności żydowskiej w życiu gospodarczym kraju, a przede wszystkim w handlu i rzemiośle. Endecy próbowali doprowadzić do bojkotu żydowskich kupców, głosząc hasło „Swój do swego po swoje” i pikietując przed sklepami. Popierano również emigrację, mając nadzieję, że w ten sposób zmniejszy się liczebność społeczności żydowskiej w Polsce. Szczególnie **ostry konflikt** miał miejsce w latach 30. na wyższych uczelniach. Studenci pozostający pod wpływem endecji wprowadzili tzw. getto ławkowe. (...) W 1937 r. minister oświecenia publicznego rządu polskiego wyraził oficjalną zgodę na istnienie getta ławkowego. Nie udało się jednak Narodowej Demokracji zalegalizować w Sejmie zasady *numerus clausus* wobec studentów żydowskich. Część zamożniejszych Żydów wyjechała na studia za granicą, ubożsi musieli rezygnować z nauki. Celem ataków stali się również wybitni pisarze polscy żydowskiego pochodzenia, na przykład Antoni Słonimski i Julian Tuwim. **Ludność niepolaska również odnosiła się wrogo do Polaków i państwa polskiego, w którego granicach się znalazła - oprócz Żydów - wbrew swej woli²⁴.**

24. J. Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, s. 46–47.

W zasadzie opis jest trafny, choć nie odpowiada na kilka podstawowych pytań, ponieważ nie wprowadza pojęcia antysemityzmu. Nie wyjaśnia, dlaczego zawieszanie wzbudzało Żydzi – adwokaci i lekarze, a nie Polacy? Dlaczego nie traktowano

zasymilowanych Żydów jako Polaków? Hasło „Swoj do swego po swoje” nie jest dziś jasne i dobrze by było je objaśnić.

Bardzo ważne: trudno nazwać „konfliktem” to, co miało miejsce na uczelniach w latach 30. W znaczeniu słowa *konflikt* jest założenie, że obie strony walczą i napadają na siebie. Tu jednak napadani byli jednoznacznie Żydzi. I nie mieli możliwości się bronić, władze nie były po ich stronie.

Inwestycje, dzięki którym rozwijał się przemysł w Królestwie Polskim, w większości nie były finansowane przez Polaków, ponieważ nie posiadali oni odpowiednich funduszy. W Kongresówce chętnie inwestowali Żydzi oraz przedsiębiorcy zagraniczni, zwłaszcza Niemcy i Francuzi²⁵.

Nie jest prawdą, że Polacy nie mieli stosownych funduszy. Głębszym problemem był konserwatywny sposób patrzenia na uprzemysłowienie, głębokie przekonanie, że naturą polskiej gospodarki jest rolnictwo. Widać to choćby w znanej z filmowej adaptacji Andrzeja Wajdy *Ziemi obiecanej* Władysława Reymonta, temat też pojawiał się w historii kultury.

Konflikt polsko-żydowski miał podłoże **społeczno-gospodarcze**. Wrogość wobec Żydów podsycali reprezentanci środowisk nacjonalistycznych. Dochodziło do bojkotów sklepów żydowskich, a nawet do napaści na przedstawicieli tej grupy narodowościowej. Przejawem ich dyskryminowania było np. tworzenie tzw. gett ławkowych dla studentów mających żydowskie pochodzenie. Władze akademickie i państwowe często reagowały na takie działania mało stanowczo. **Jednak w Polsce w okresie międzywojennym konstytucyjne prawa tej grupy obywateli nigdy nie zostały podważone**²⁶.

„Konflikt polsko-żydowski miał podłoże społeczno-gospodarcze” – to bardzo ważne zdanie i często podzielana opinia. I można tak powiedzieć, o ile traktowało się i traktuje się Żydów jako zawsze i niezmiennie obcych. Dopiero z tego wynikało traktowanie Żydów, w obrębie jednego organizmu państwowego, teoretycznie obywateli tego samego państwa, jak obcych. Konflikt polsko-żydowski miał podłoże antysemityczne i z tego podstawowego podłoża wynikały wszelkie rodzaje dyskryminacji. Kaszubów ani Ślązaków nie uważano za obcych w taki sposób. W latach 30. bojkot i napaści były bardzo częste. Konstytucyjne prawa tej grupy były naruszane przez m.in. wykluczenie Żydów z większości państwowych posad (urzędników, nauczycieli, nie pracowali też w transporcie miejskim i w kolejowym, w wojsku w zasadzie nie mieli czego szukać, do lotnictwa nie przyjmowano ich nigdy). Obowiązywały ich święta własne i państwowe, często katolickie, co powodowało straty w dochodach. W latach 30. nie przyjmowano Żydów na wiele uczelni, a ci, którzy studiowali, poddawani byli rasistowskim szykanom. Władze akademickie bardzo często aprobowały takie postępowanie, a władze państwowe zostawiały im wolną rękę. W zasadzie Żydzi nie obejmowali żadnych państwowych posad. To wszystko jest podważaniem praw konstytucyjnych, które mówiły o równości swoich obywateli.

Choć polscy inteligenci pochodzili z różnych warstw społecznych (szlachty, mieszczaństwa, chłopów, a także spośród spolonizowanych Żydów), wspólny był dla nich etos szlachecki, łączący umiłowanie wolności z nieposłuszeństwem

25. Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik dla klasy trzeciej*, Wydawnictwa Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011, s. 183.

26. I. Janicka, *Poznać przeszłość. Rządzący i rządzeni. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 116.

wobec władzy. Szlacheckie wzory kulturowe odróżniały inteligencję polską od czeskiej, litewskiej bądź rosyjskiej. W krajach Europy Zachodniej inteligencja jako grupa społeczna w ogóle nie występowała. Status zbliżony do polskich inteligentów mieli tam intelektualiści, a także członkowie klasy średniej²⁷.

27. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 216.

Tekst propaguje bezpodstawny stereotyp. Polska inteligencja miała bardzo różne postawy. Określały je raczej wpływy różnych ideologii i własne zaplecze niż tradycja szlachecka. Tradycja ta wcale nie jest jednoznacznie pozytywna; bywała często destrukcyjna, sobiepańska i łącząca wyniosłość wobec biedniejszych z uniżonością wobec bogatych i zajmujących prestiżowe miejsca w społeczeństwie. Polską i rosyjską inteligencję bardzo wiele łączyło pod koniec XIX wieku i na początku XX, między innymi opór wobec caratu czy postawy społecznikowskie.

Spolonizowani Żydzi bardzo rzadko mieli powody, żeby przyjmować postawy polskiej szlachty, tym bardziej, że zostaliby wtedy wyśmiani jako marna parodia szlachty. Jest mnóstwo karykatur z pism satyrycznych, wyśmiewających Żydów, którzy starali się przyswoić sobie polskie tradycje. W latach 80. XIX wieku oczekiwano, że Żydzi zaczną się asymilować, ale zaraz potem okazało się, że asymilowani Żydzi wcale nie budzą sympatii Polaków i, z wyjątkami, żyją w swoim własnym towarzystwie.

Dekalog, czyli dosłownie „dziesięć słów” to przykazania religijne obowiązujące w judaizmie i chrześcijaństwie, wyraźnie podkreślające prawa człowieka do życia („nie zabijaj”), własności („nie kradnij”) i godności („czcij ojca swego i matkę”). Nie zawsze były one przestrzegane nawet przez chrześcijan, trzeba jednak podkreślić, że to właśnie chrześcijanie różnych wyznań od prawie dwóch tysięcy lat bronią praw człowieka, pomagają biednym, samotnym, chorym i uwięzionym²⁸.

28. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 204.

Pojęcie praw człowieka zostało tu użyte anachronicznie i myląco. Ostatnie zdanie mija się z prawdą. Pojęcie praw człowieka jest dość młode, stworzono je i skodyfikowano w czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej, w 1789 roku, która sama w sobie zawierała silny nurt antyreligijny. Chrześcijanie różnych wyznań, np. w XVII wieku, przeprowadzili tysiące procesów czarownic i heretyków, skazując na męczeńską śmierć tysiące niewinnych kobiet i mężczyzn. Rozwój praw człowieka i obywateli był raczej efektem wyzwalania się państwa spod wpływów Kościoła i ograniczania jego władzy. Taka jest geneza praw człowieka. Chrześcijanie rzeczywiście angażują się w wiele pomocowych akcji w ramach praw człowieka, które jednak nie były ich inicjatywą.

Dodatek – Mniejszości etniczne: zagadkowi przedstawiciele

Pamiętam, że wyszłam ze szkoły z przekonaniem, że Janusz Korczak, polski pedagog, z jakiegoś powodu zajmował się sierotami żydowskimi i dobrowolnie poszedł z nimi na śmierć. Konfrontowałam to przekonanie z wieloma innymi osobami, które potwierdziły to wrażenie. Przekonanie, że Korczak był Polakiem, nie wynikało z tego, że taka była informacja. Wynikało z tego, że nie mówiono, że był Żydem i z tego, że, jak informował podręcznik, poszedł „dobrowolnie” na śmierć. Te dwa zabiegi spowodowały fałszywe skojarzenie. Po wielu latach spotykam w podręczniku źródło swoich niegdysiejszych fałszywych przekonań, niezmienione zupełnie pomimo upływu czasu. Oto tekst:

Janusz Korczak (1878–1942)

Korczak („Stary Doktor”) był zwolennikiem emancypacji dziecka, jego samostanowienia i poszanowania praw. Założył i prowadził Dom Sierot dla dzieci żydowskich w Warszawie. Zginął wraz z wychowankami, wywieziony z getta w początkach sierpnia 1942 roku. Dobrowolnie towarzyszył dzieciom w drodze na śmierć w komorze gazowej obozu zagłady w Treblince²⁹.

29. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Klasy I–III*, pod red. T. Król, M. Ryś, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2013, s. 30.

Myślę, że szkoda, że autor nie rozwinął informacji o Korczaku jako o pedagogu, bo warto. Oprócz domu sierot żydowskich współprowadził w latach 20. dom polskich sierot. „Stary doktor” to jego pseudonim radiowy, używany też po to, żeby w bardzo antysemitycznych latach 30. zasłonić fakt, że felietony radiowe („gadaninki”) wygłasza Janusz Korczak, Żyd. Zresztą odsunięto go po roku od tych audycji z powodów antysemitycznych. Czy Korczak poszedł z dziećmi dobrowolnie? Jakie w ogóle znaczenie ma w jego przypadku „dobrowolność”? W getcie znalazł się, bo był Żydem, tam zresztą przeniesiono jego dom sierot. Miał ponad 60 lat, całe życie zajmował się sierotami; czy miał je zostawić w getcie same, opuścić przed okrutnym transportem do Treblinki, w wagonach wysypanych chlorem, bez powietrza i przestrzeni? Mógłby, oczywiście, ale pewnie musiałby być innym człowiekiem. Określenie „dobrowolnie” w jakiś nietaktowny sposób pomija całą sytuację moralną i życiową Korczaka. Całość jednak jest myląca – i można zostać przy takim przekonaniu, jakie miałam ponad 50 lat temu. Kultura polska, do której należy Korczak jako Żyd, a nie jako Polak, zostaje w tej mylącej notce nieuszanowana i wypaczona.

Martin Luther King był Amerykaninem, pastorem jednego z kościołów protestanckich. Walczył o równouprawnienie i zniesienie dyskryminacji rasowej w Stanach Zjednoczonych³⁰.

30. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość. Podręcznik. Liceum i Technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 94.

Tę notatkę i powyższą o Korczaku łączy to, że obaj przedstawiciele mniejszości są tak ogólnikowo ujęci, że wypada o nich myśleć jak o przedstawicielach większości. Tymczasem ze społecznego punktu widzenia, a podręcznik ma tytuł *Historia i społeczeństwo*, jest to bardzo ważne, żeby zaznaczać i podkreślać, że mniejszości, podobnie jak większość, mają znaczących przedstawicieli i znaczące przedstawicielki i potrafią same rozwinąć ruch społeczny czy pedagogiczną myśl.

Z przytoczonej notatki można odnieść wrażenie, że Martin Luther King był białym Amerykaninem, podczas kiedy był Afroamerykaninem i walczył o zniesienie dyskryminacji rasowej Afroamerykanów, która do lat 60. XX wieku przypominała system apartheidu, wyjaśnienia czego też brakuje w tej notce.

Franz Kafka (1883–1924), pisarz austriacki, wielokrotnie mówił o sobie „jestem literaturą”. Ta metaforyczna deklaracja może wskazywać nie tylko na pragnienie zachowania przez niego autonomii w granicach zakreślonych przez kulturę, lecz także na kłopoty z identyfikacją. Franz Kafka był Żydem ukształtowanym przez wychowanie w niemieckich szkołach: pisał po niemiecku, a język hebrajski opanował dopiero jako dorosły człowiek. Należy przy tym pamiętać, że autor powieści (*Ameryka, Proces, Zamek*) oraz kilkunastu opowiadań przez większość życia był związany z Pragą, stolicą Czech, wchodzących wtedy w skład Austro-Węgier. Pisarz nie czuł się jednak ani Żydem, ani Niemcem, ani Czechem. Tak samo jak narodowość krępowały go związki rodzinne

i konwenanse mieszczańskie. Zatem w jego przypadku formuła „jestem literaturą” pozwalała prawdę i zmyślenie połączyć w samokształtującą jedność³¹.

Wielu „kafkologów” uważa, że bez „żydowskiego klucza” nie da się objaśnić twórczości Kafki, zwłaszcza *Procesu*. Kafka był Żydem i z biegiem czasu czuł się Żydem coraz bardziej, czego świadectwem są *Dzienniki*. Wielu Żydów było w sytuacji takiej jak Kafka, to znaczy z trudnym problemem identyfikacyjnym w świecie, w którym panował i narastał antysemityzm. Oczywiście, nie był wychowany jak ortodoksyjny Żyd, bo to w ogóle była forma niepraktykowana w XX wieku na Zachodzie Europy, ale miał silne – i bolesne – poczucie żydostwa.

3. Antysemityzm, rasizm, Zagłada.

W tym paragrafie postaram się skomentować definicje i opisy antysemityzmu i rasizmu.

Pogrom – akt przemocy wobec przedstawicieli mniejszości religijnej lub narodowej; słowo to rozpowszechniło się po zamachu na Aleksandra II w 1881 r.; przez Rosję przetoczyła się wtedy fala brutalnych zbiorowych ataków na ludność żydowską, którą fałszywie oskarżano o udział w zabójstwie cara; prawdopodobnie wiele pogromów inspirowała carska ochrona, czyli tajna policja³².

W tym komentarzu do pojęcia „pogrom” nie mówi się o tym, że słowo powstało specyficznie z powodu napaści na Żydów. Nie wyjaśniono kontekstu zamachu na cara Aleksandra II, którego zabił Hryniewiecki, młody Polak, działacz *Narodnej woli*. To jego czyn przypisano „Żydom”, rozumianym jako wrogowie cara i Rosji prawosławnej. Nie wspomniano o tym, że pogromy odbywały się także na ziemiach polskich (np. białostocki w 1907 roku).

Negatywną postawą związaną z postrzeganiem narodu jest także stanowisko oparte na założeniach **rasizmu**. Polega ono na przekonaniu o nierównej wartości intelektualnej i biologicznej różnych ras ludzkich. (...) Gobineau głosił wyższość rasy białej, a w jej ramach rasy aryjskiej. Jednocześnie popierał czystość ras i dowodził, że ich mieszanie ma szkodliwy i degradujący wpływ na ludzkość. Chamberlain natomiast był przekonany o wyższości tzw. rasy nordyckiej (germańskiej) – jej przedstawicieli uznawał za twórców cywilizacji europejskiej, której przetrwanie uzależniał od wygranej walki z Żydami. Rasizm neguje równość ras, a tym samym wprowadza ich podział na wyższe i niższe. (...) Rasizm jako teoria zaprzecza wszelkim zasadom moralnym oraz prawom mówiącym o równości jednostek w różnych wymiarach życia społecznego. Jeszcze do niedawna, bo do drugiej połowy XX w., rasizm funkcjonował w niektórych państwach w formie obowiązujących rozwiązań prawnych (...)³³.

Samo wyjaśnienie jest bardzo dobre i bardzo dobrze sformułowane. Mam jedno tylko zastrzeżenie – otóż autor nie wspomina o tym, czym są „rasy” z punktu widzenia współczesnej nauki. A dziś sprowadzają się one do koloru skóry, który jest cechą przystosowawczą, podobnie jak cechy budowy. Antropologia dziś podkreśla, że ras (czyli gatunków ludzkich o różnym wyposażeniu genetycznym) nie ma. Rasy rozumiane jako gatunki ludzi nie istnieją. Nie istnieją żadne jakościowe różnice między ludźmi, między ich możliwościami i wyposażeniem

31. A. Janus-Sitarz, W. Bobiński, M. Pabisek, *Lustra Świata. Podręcznik do języka polskiego. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik. Liceum i technikum. Część 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 157.

32. M. Kocpzyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 159.

33. A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 82.

genetycznym. Należałoby więc zadać pytanie, czy istnieje odpowiednik pojęcia „rasa”, tak jak je rozumiano w XIX wieku i w rasizmie. Odpowiedź będzie brzmiała: nie. Szkoda, że nie ma tego zastrzeżenia, bo tekst jest dobry, ciekawie rozwinięty i bardzo informacyjny.

Postawą negatywną jest także antysemityzm, czyli wrogie nastawienie w stosunku do osób pochodzenia żydowskiego. Źródłem antysemityzmu należy doszukiwać się w czynnikach religijnych (mówimy wtedy o antyjudaizmie) oraz w przesłankach etnicznych i ekonomicznych. Postawa ta była dość rozpowszechniona w Europie przed II wojną światową, kiedy w wielu krajach działały partie polityczne otwarcie głoszące hasła antysemityczne. Za apogeum antysemityzmu należy uznać okres II wojny światowej i działalność III Rzeszy (...). Obecnie antysemityzm jest potępiany przez państwa, a także przez Kościół katolicki, mimo to rozwija się wśród ludności arabskiej i muzułmańskiej, co jest spowodowane głównie konfliktem izraelsko-palestyńskim³⁴.

34. Tamże, s. 82.

To objaśnienie antysemityzmu wychodzi z antysemitycznych założeń, gdzie przyjmuje się, że przyczyną antysemityzmu są Żydzi, ich cechy, zachowania, etc. Jeżeli nie taka była intencja autorów, to ich ogólne sformułowania pozwalają na taką interpretację.

Źródła zarówno antyjudaizmu, jak i antysemityzmu leżą w czynnikach religijnych, nie zostało jednak wyjaśnione w jakich. Tymczasem czynnikiem numer jeden jest przypisanie Żydom bogobójstwa, zabicie Chrystusa. Czy przyczyną antysemityzmu trzeba się doszukiwać w przesłankach etnicznych i ekonomicznych? Przesłanki etniczne mówią, że Żydzi są innego pochodzenia niż ludy europejskie. Czy wynika stąd logicznie wniosek, że Żydzi zasłużyli sobie na wrogość? Co do przesłanek ekonomicznych, to rozumiem, że pod tym stwierdzeniem kryje się założenie, że Żydzi bywali bogatsi niż nie-Żydzi, że uprawiali lichwę, zajmowali się bankami itd. W tekście nie ma w ogóle wyjaśnienia, co te przesłanki etniczne i ekonomiczne znaczą. W sumie to objaśnienie kieruje „palec wskazujący” na Żydów. Być może coś w nich było takiego (etnicznego czy ekonomicznego), że budzili wrogość.

W Polsce Kościół katolicki nie tylko nie wydaje się specjalnie potępiać antysemityzmu, ale też w ramach Kościoła działają instytucje, np. Radio Maryja, które antysemityzmu używają na co dzień, są jego rozsądnymi. I pomimo nieobecności Żydów w Polsce lub bardzo znikomej ich obecności, antysemityzm rozwija się w Polsce bardzo obficie i przyjmuje coraz to nowe formy, o których wiele pisano. Zazwyczaj w podręcznikach, dając negatywne przykłady zjawisk, mówi się o tym, że obserwować je można gdzieś daleko, poza Polską. W Polsce, jak mogą zrozumieć uczniowie i uczennice, stan świadomości i stan społeczny są idealne.

Odmianą rasizmu jest antysemityzm, czyli wrogość wobec Żydów. W przeszłości miał on podłoże religijne. Awersja do Żydów wynikała również z ich zamożności oraz odrębności kulturowej – ludność żydowska ulegała bowiem procesom asymilacyjnym tylko w niewielkim stopniu. W związku z tym dla wielu mieszkańców różnych państw Żydzi pozostawali ludźmi obcymi. Brak zrozumienia ich kultury, zwyczajów i obrzędów skutkowało niechęcią, wrogością, a nawet nienawiścią. Dlatego Żydzi stanowili łatwy cel ataku społeczności coraz bardziej skłaniających się ku nacjonalizmowi. Po

zbrodniach Holocaustu oraz powojennych migracjach współcześnie w Europie nie występują większe skupiska ludności żydowskiej. Mimo to antysemityzm jest w dalszym ciągu obecny w poglądach neonazistów oraz reprezentantów skrajnej prawicy. Często przybiera formę krytyki działań państwa izraelskiego w konflikcie z Palestyną oraz negatywnego wartościowania roli Żydów w historii poszczególnych państw³⁵.

35. A. Janicki, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 150.

Występuje tu podobna do wcześniejszej sytuacja – wskazywanie na Żydów jako na przyczynę antysemityzmu. Taka postawa także jest antysemicka, w tym znaczeniu, że podejmuje antysemickie stereotypy i nie rewiduje ich. W jaki sposób Żydzi mieliby się asymilować przed XVIII wiekiem, skoro w ogóle nie było takiej możliwości? Mogli tylko porzucić judaizm i przejść na chrześcijaństwo.

Przyczyną antysemityzmu jest antysemityzm – to jest jedyne wyjaśnienie tego zjawiska. Jeśli zaś antysemityzm rodził się czy rozwijał, ponieważ Żydzi się nie asymilowali, to co z kolei powiedzieć o antysemityzmie zachodniej Europy po XVIII wieku, skoro wszyscy Żydzi byli tam głęboko zasymilowani? A jednak nazizm narodził się w Niemczech, gdzie Żydzi byli zasymilowani i było ich około 800 tysięcy na 60 milionów Niemców. Nie jest prawdą, zwłaszcza w odniesieniu do Polski, gdzie antysemityzm nadal jest bardzo szeroką postawą, że ogranicza się on do środowisk neonazistowskich i do skrajnej prawicy.

Jeszcze boleśniesz były straty ludzkie. Zginęło ok. 6 mln obywateli II RP, w tym **ponad 2,5 mln polskich Żydów**³⁶.

36. R. Dolecki, J. Smoleński, K. Gutowski, *Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 331.

Nigdy nie zmniejszono oficjalnej liczby ofiar – zginęło ponad trzy miliony polskich Żydów. Ta liczba od lat była podawana i nigdy nie przeprowadzono rewizji. Tak też się przyjmuje w obecnej metodyce nauczania o Shoah. Jest to liczba uniwersalnie stosowana.

Pod koniec XIX w. narodził się też syjonizm (od wzgórza Syjon w Palestynie), czyli żydowski ruch narodowy, którego celem było zbudowanie własnego państwa w Palestynie. Jego twórcy uważali, że Żydzi zamieszkujący państwa europejskie (głównie Europę Środkową i Wschodnią) są odrębnym narodem, a nie, jak rozumiano to często wcześniej, tylko grupą wyznaniową³⁷.

37. J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Wiek XIX i wielka wojna. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa III*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011, s. 71.

Ideologia syjonizmu, której twórcą był Teodor Herzl [hercyl], powstała na przełomie XIX i XX w. w związku z ogólnoeuropejskim procesem kształtowania się świadomości narodowej. (...) Podkreślano, że Żydzi stanowią naród, nie tylko wspólnotę religijną i kulturową, więc powinni stworzyć własne państwo – w Palestynie. Ponadto celem syjonizmu było zahamowanie asymilacji mniejszości żydowskich w poszczególnych krajach. Syjonizm zwalczał zarówno ortodoksyjni Żydzi, jak i żydowscy zwolennicy asymilacji³⁸.

38. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 212.

Skomentuję obie informacje dotyczące syjonizmu. Decydującym elementem, który powołał tę ideologię i ruch do życia, był wzrost europejskiego antysemityzmu pod koniec XIX wieku, zapewne odpowiedź na asymilację i pojawianie się Żydów w takich miejscach społecznych, w jakich do tej pory nie bywali. Herzl, twórca syjonizmu, był korespondentem w Paryżu w czasie sprawy Dreyfusa, był świadkiem wybuchu zajadłego antysemityzmu, którego celem stali się Żydzi

w armii i Żydzi w ogóle, i ta sytuacja zdecydowała o jego postawie. Uważał, że Żydzi w Europie nie mają bezpiecznej przyszłości z powodu europejskiego antysemityzmu. Z punktu widzenia historii i kultury, pomijanie tego czynnika zakłamuje genezę syjonizmu. Zwłaszcza nieprawdziwe jest zdanie, że chodziło o zahamowanie procesu asymilacji – odwrotnie, chodziło o zaskoczenie tym, jak bardzo mocny jest antysemityzm mimo procesu asymilacji. Syjoniści byli świeckimi Żydami i nie mieli takiego podejścia jak ortodoksi, którzy rzeczywiście mogliby się obawiać asymilacji. Obraz pomija więc to, co najistotniejsze dla powstania syjonizmu, czyli antysemityzm.

Stałym elementem hitlerowskiej okupacji było prześladowanie i eksterminacja ludności żydowskiej. Na terenach Generalnego Gubernatorstwa i ziemiach wcielonych do Rzeszy Niemcy dopuszczali się rabunków, morderstw oraz konfiskat mienia (...) **Zanik norm** moralnych doprowadził do tego, że w pogromach brała udział ludność polska, litewska i ukraińska. Niemcy wykorzystywali dawne antagonizmy i inspirowali do takich działań. Od 1941 r. naziści wprowadzili karę śmierci dla Żydów opuszczających getto oraz osób udzielających im pomocy. Stosunek Polaków do hitlerowskiej polityki eksterminacyjnej był zróżnicowany. Zdarzały się akty wrogości czy kolaboracji z okupantem („szmalcownictwo”), co miało doprowadzić do wydania ukrywających się Żydów. Powszechna była obojętność, wynikająca z poczucia obcości. Duża grupa Polaków, **szacowana na kilkaset tysięcy**, w odruchu bezinteresownej pomocy starała się udzielać pomocy Żydom. Czynielemi to między innymi poprzez ukrywanie osób tej narodowości poza terenami getta. W ten sposób pomoc otrzymało **od ok. 20 do 40 tys. osób**. Wanda Krahelska-Filipowicz oraz Zofia Kossak-Szczucka były inicjatorkami powołania Komitetu Pomocy Żydom. Kossak-Szczucka w tekście *Protest* wzywała Polaków do **pomagania Żydom mimo antysemickich uprzedzeń**. Duże znaczenie w niesieniu pomocy miała utworzona w 1942 r. na podbudowie Komitetu Pomocy Żydom Rada Pomocy Żydom (...)³⁹.

Stałym problemem występującym w tej tematyce jest wyglądony lub niedopowiedziany opis polskich postaw wobec Żydów w czasie Zagłady. „Zanik norm moralnych” – pisze autor – doprowadził do pogromów. Jednak skoro był to „zanik norm moralnych”, to dlaczego ludzie nie mordowali się nawzajem, nawet jeśli mieli konflikty, jakich na wsiach nie brakuje, a „zanik” dotyczył jedynie Żydów? Ponieważ nie tyle był to zanik norm, ile gwarantowana bezkarność dla antysemityzmu, który był bardzo głęboki. Niemcy nie zawsze inspirowali pogromy, choć zapewne mieli z nich satysfakcję.

Autorzy piszą o tym, że „zdarzały” się akty wrogości wobec Żydów, szmalcownictwo, etc. Słowo „zdarzać się” sugeruje, że omawiane zjawisko występuje sporadycznie lub nie za często, nieregularnie. To nieprawda. Chyba że napiszemy: zdarzały się dużo częściej niż akty pomocy. Nawet „obojętność” – zostało to już zrewidowane w humanistyce – nie jest dobrym określeniem. Obojętni odwracają oczy, idą swoją drogą, nie pomagają, ale też nie denuncjują. Z wielu żydowskich wypowiedzi i wspomnień wynika, że taka obojętność byłaby często bardzo pożądana. Ale to nie obojętność przeważała, tylko szczucie, grabienie, donoszenie, ukrywanie za pieniądze i denuncjowanie, kiedy się skończyły.

Protest Zofii Kossak-Szczuckiej jest dziwacznym tekstem, w którym wzywa ona do niewydawania Żydów, bo wiedziała, że to zjawisko ma rozmiar plagi,

39. B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Odkrywamy na nowo. Historia. Część 1. Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, s. 186–187.

a jednocześnie pisze o Żydach, że są „naszymi wrogami” i że nienawidzą Polaków gorzej niż Niemców. Taki apel był przeciwnie skuteczny. Zdanie z podręcznika zawiera logiczny błąd ekwiwokacji – nie wiadomo, czy chodzi o antysemityczne poglądy Kossak-Szczuckiej, czy innych odbiorców jej Protestu.

Liczba kilkuset tysięcy Polaków pomagających Żydom nigdzie nie znajduje potwierdzenia. Liczba Polaków uhonorowanych w Yad Vashem wynosi 6,5 tysiąca. Projektowany pomnik na Placu Grzybowskiem, realizowany przez pracownicze środowiska, ma mówić o 10 tysiącach pomagających i już ta liczba nie ma pokrycia, choć nie można wykluczyć, że pomagających było więcej niż 6,5 tysiąca. Wielu ludzi, którzy ukrywali Żydów, po wojnie prosiło ich, żeby nie ujawniali, kto ich przechował, ponieważ groziło to szykanami i osamotnieniem we własnym środowisku. Żegota była ważna moralnie, ale nie miała decydującego znaczenia. W jej szeregach działało wielu Żydów, którzy ukrywali się na tzw. aryjskich papierach. W sumie w Polsce zginęło ponad 90% polskich Żydów, większość uratowała się w ZSRR, trochę przeżyło obozy. W tej resztkę ocalałych ci uratowani przez Żegotę i Sprawiedliwych to bardzo mała garstka.

W dniu 19 kwietnia 1943 roku przeciwko hitlerowcom wybuchło powstanie. Powstańcy żydowscy wykazali się nadzwyczajną odwagą i stawiali zbrojny opór do końca, kiedy to dzielnica żydowska, po barbarzyńskim ataku Niemców, przestała istnieć. **Mieszkańcy getta otrzymywali pomoc od wspierających ich Polaków, mimo że za udzielanie pomocy Żydom groziła kara śmierci. Dzięki Polakom zostało uratowanych kilkadziesiąt tysięcy Żydów⁴⁰.**

40. R. Lolo, A. Pieńkowska, *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 171.

Podręcznik prezentuje stereotypowe podejście do tematu. Kara śmierci groziła w Polsce za wiele rzeczy – za handel na czarnym rynku, za nielegalny ubiór świni czy krowy, za konspirację, za posiadanie radia. Mieszkańcy getta nie dostawali pomocy, może poza jednostkowymi przypadkami, zazwyczaj kupowali ją, jeśli mieli za co, i nie była tania. Ci, którzy chcieli ukrywać Żydów, najbardziej bali się sąsiadów i oni też byli przyczyną denuncjacji prawie w 100%. Kilkadziesiąt tysięcy Żydów to dobrze brzmi, ale nie wiadomo, czy było to 20 tysięcy, czy 90 tysięcy. Najprawdopodobniej dużo mniej niż 20 tysięcy. Nie dlatego, że nie ukrywano tylu osób, ale dlatego, że z tych ukrytych większość zadenuncjowano i wydano Gestapo.

Na czele powstania stał dowódca ŻOB Mordechaj Anielewicz. Przewidując zbrojny opór, Niemcy zgromadzili ponad 2 tysiące żołnierzy Wehrmachtu, jednostki SS i pomocnicze oddziały ukraińskie, litewskie i łotewskie oraz wprowadzili do walki znaczną ilość broni maszynowej, miotaczy płomieni i pojazdów opancerzonych. Pomimo dysproporcji sił, to pierwsze miejskie powstanie w okupowanej Europie trwało trzy miesiące. **Losu powstańców nie zmieniły podejmowane przez polskie organizacje zbrojne – Armia Krajowa i Gwardia Ludowa – próby przyścia powstaniu z pomocą. Przyczyniły się one jednak do umożliwienia grupie powstańców wydostania się z getta i wystąpienia do oddziałów partyzanckich⁴¹.**

41. Z. T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Historia. Poznajemy Przeszołość. Dzieje najnowsze. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 141.

Armia Krajowa (AK) i Gwardia Ludowa (GL) nie podjęły żadnych znaczących prób pomocy. AK nie miała zamiaru zmieniać losu powstania w getcie. Resztki oddziałów Żydowskiej Organizacji Bojowej (ŻOB) wyprowadził z getta osobiście

„Kazik” – Symcha Rotem, który zmusił kanalarzy do zaprowadzenia go do getta, mówiąc, że jest z AK i że idzie po ludzi z AK, którzy pomagali w getcie. *De facto* nikogo takiego nie było. Tak powstała legenda⁴². AK nie dostarczyła nawet planów kanałów, o które prosił ŻOB. Jak pisze Enzo Traverso:

Przez całe lato 1943 roku, zaraz po zmiążdżeniu getta warszawskiego, polski narodowy ruch oporu – związana z londyńskim rządem na uchodźstwie Armia Krajowa – miała do dyspozycji 25 000 karabinów, 6 000 pistoletów i kilkadziesiąt tysięcy granatów ręcznych. Dostarczył ŻOB jedynie dziesięciu pistoletów. Polscy partyzanci nigdy nie podjęli prób zakłócenia deportacji czy sabotażu linii kolejowej, którą docierały transporty do Treblinki. Akcjom solidarnościowym nie sprzyjał również obraz Żydów jako obcych, skutek długiej historii separacji i antysemityzmu. Żydzi to Polacy, więc ich segregacja to nie niemożliwe do przyjęcia działania dyskryminacyjne. Nie podjęto żadnych działań dających się choćby porównać ze strajkiem generalnym, jaki w proteście przeciw eksterminacji Żydów podjęli robotnicy w Amsterdamie. Getto warszawskie płonęło, a życie w „aryjskim” sektorze stolicy toczyło się dalej⁴³.

Aby wyniszczyć ludność podbitych krajów, Niemcy tworzyli obozy koncentracyjne. Cierpiący głód i bici więźniowie byli zmuszani do niewolniczej pracy, a potem mordowani. Największym obozem koncentracyjnym i zagłady był Auschwitz-Birkenau. Niemcy zamordowali tam około 1,5 miliona ludzi, w tym 90% Żydów, ale także Polaków i osoby innych narodowości. Wielu z nich zmarło uduszonych w komorach gazowych, a ich ciała palono⁴⁴.

W tej notce panuje dziwny bałagan. Niemcy nie chcieli wyniszczyć ludności wszystkich podbitych krajów, zwłaszcza zachodnich. Mieli bardzo jasno ustaloną hierarchię celów. Do komór gazowych trafiali Żydzi, Romowie, jeńcy radzieccy. Nikt więcej, chyba że incydentalnie.

Część polskiego społeczeństwa pozostawała obojętna wobec Holokaustu. Zdarzały się też **przypadki**, że osoby żydowskiego pochodzenia były wydawane w ręce Niemców, okradane, a nawet zabijane przez Polaków⁴⁵.

Zastosowano tu tę samą strategię, co omówiona powyżej. „Zdarzały się przypadki” to sformułowanie kłamliwe. Były to tak częste przypadki, że stanowiły codzienność Zagłady, widzianą od strony żydowskiej.

Zabytkiem, który znajduje się na Liście Światowego Dziedzictwa UNESCO, jest niemiecki obóz zagłady Auschwitz-Birkenau (czytaj: ałszwicz birkenał) w Oświęcimiu. **W obozie rozegrał się dramat wielu ludzi, którzy zostali bestialsko zamordowani. Teraz stanowi on symbol pamięci o okrucieństwie jednych ludzi wobec innych dokonany w XX wieku**⁴⁶.

To przykład tzw. fałszywej uniwersalizacji, czyli zastępowania słowa „Żydzi” słowem „ludzie”. W taki sposób usuwa się cały ogromny problem antysemityzmu chrześcijańskiej kultury i źródła tego okrucieństwa, o którym piszą autorzy.

Swoistą formą oporu była pomoc współobywatelom, prześladowanym przez władze okupacyjne. Pomoc ta najczęściej dotyczyła ludności żydowskiej, którą Niemcy w ramach Holokaustu eksterminowali według szczegółowo opracowanego planu. Mimo że za pomaganie Żydom groziła w okupowanej Polsce

42. Zob. np. film *Rotem*, reż. Agnieszki Arnold (2013), A. Grupińska, *Ciągle po kole. Rozmowy z żołnierzami getta warszawskiego*, Wydawnictwo Czarne, Warszawa 2000, s. 261.

43. E. Traverso, *Dług: powstanie w getcie warszawskim*, <http://www.kampania-palestyna.pl/index.php/2010/02/09/dlug-powstanie-w-getcie-warszawskim> (dostęp: 10.09.2015).

44. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 130.

45. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 139.

46. P. Augustynek, J. Sobota, *Oto Historia. Historia i społeczeństwo. Podręcznik klasa 4. Część 1*, Grupa Edukacyjna S.A., Warszawa 2012, s. 62.

kara śmierci, wiele osób nie wahało się, by przyjąć pod swój dach uciekinierów z getta. Hitlerowcy mordowali nie tylko osoby ukrywane, ale także wszystkich członków rodzin, u których Żydzi znajdowali schronienie. Ofiarami bezwzględności niemieckich okupantów stała się np. rodzina Ulmów z Markowej. W 1944 r. Niemcy za ukrywanie Żydów zamordowali wszystkich jej członków: ojca i matkę w zaawansowanej ciąży oraz sześcioro małych dzieci. Takich przykładów było więcej, a świadczyły one o wielkim bohaterstwie tych osób, które ginęły za to, że odważyły się być ludźmi⁴⁷.

47. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Ojczyzny Panteon i ojczyzny spory. Podręcznik. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 210–211.

Pominięcia i przemilczenia tworzą nieprawdziwy obraz sytuacji. Bardzo niewielka liczba osób nie wahała się, czy zdecydować się na ukrywanie Żydów, głównie dlatego, że otoczenie temu stanowczo nie sprzyjało. Sformułowanie „byli nawet tacy”, którzy współpracowali z Niemcami, sugeruje, że mamy do czynienia z czymś wyjątkowym, rzadko spotykanym. Ale tak nie było i mówią o tym setki świadectw osobistych, książki, opowiadania, wspomnienia. Strategia, która polega na opowiedzeniu o jednym wstrząsającym przypadku, który ma zasłonić setki przeciwnych przypadków, nie jest uczciwą metodą ani uczenia historii, ani wychowawczą. Historia rodziny Ulmów jest wstrząsająca, ale i oni, i inni ukrywający Żydów, o ile zostali zadenuncjowani, to przez sąsiadów czy znajomych. Ulmów zadenuncjował granatowy policjant.

(...) Niestety, postawy wobec Żydów nie były jednoznaczne. Byli tacy, którzy ich ratowali z narażeniem życia, ale wielu okazało obojętność wobec ich tragedii, a **byli nawet** tacy, którzy współdziałali z niemieckimi władzami. Musimy pamiętać, że sytuacja samych Polaków pod niemiecką okupacją była dramatyczna. Niemcy zwalczali wszelkie próby oporu, tysiące Polaków zostało zabitych, znalazło się w obozach koncentracyjnych albo zostało przymusowo wywiezionych do Niemiec do pracy. Nie było więc realnych możliwości niedopuszczenia do zagłady Żydów. Polskie podziemie przekazywało rządowi polskiemu w Londynie coraz bardziej dramatyczne informacje o niemieckich zbrodniach wobec Żydów, niestety, nie wzbudziły one większego zainteresowania aliantów – Wielkiej Brytanii czy Stanów Zjednoczonych. W oficjalnych dokumentach polskich władz można znaleźć kategoryczne potępienie zbrodniczych działań nazistów: „Każdy Polak, który współdziałał z ich morderczą akcją, czy to szantażując lub denuncjując Żydów, czy to wyzyskując ich okropne położenie lub uczestnicząc w grabieżach, popełnia ciężką zbrodnię wobec praw Rzeczypospolitej Polskiej i będzie niezwłocznie ukarany”. Niestety byli także Polacy, którzy szantażowali Żydów, wymuszali łapówki, donosili Niemcom o ukrywających się rodzinach (szmalcownicy), rabowali ich mienie i cieszyli się z ich tragedii. Wiemy też o nielicznych przypadkach, gdy Polacy wzięli czynny udział w mordowaniu żydowskich sąsiadów (tak stało się w Jedwabnem). Większość społeczeństwa zachowała obojętność, koncentrując się na własnych problemach. Ludzi paraliżowała też świadomość kar ogłoszonych przez Niemców – za ukrywanie Żydów śmierć ponosiła cała ukrywająca ich rodzina gospodarzy. Obawiano się też sąsiadów, którzy mogli złożyć donos władzom niemieckim. Tym większy szacunek należy się śmiałkom, którzy odważyli się zaangażować w akcję pomocy. Pomoc ta przybierała różne formy – przewożenia i ukrywania uciekinierów, dostarczania żywności, przygotowania fałszywych dokumentów. Kluczową rolę odegrała działająca od 1942 r. Rada Pomocy Żydom (Żegota) (...)”⁴⁸.

48. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS Podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 165–166.

Treść tego tekstu daleko się posuwa w odsłanianiu prawdy, ale w końcu autor i tu łagodzi sytuację. W czasie okupacji wykonano dwa wyroki śmierci na szmalcownikach i szantażystach, w tym jeden dlatego, że szantażysta zagroził

też konspiracyjnym członkiem AK. Mówiąc inaczej, dla podziemia kwestia wydawania Żydów była problemem z bardzo dalekiego planu lub w ogóle nie była problemem. Ludzi nie tyle paraliżowała świadomość kary, ile pewność, że ktoś doniesie, o ile dowie się o ukrywaniu Żydów. Szmul Zygelbojm, przedstawiciel Bundu w rządzie londyńskim, popełnił samobójstwo także dlatego, że nie doczekał się na apel rządu polskiego o pomoc dla Żydów i potępienie dla donosicieli.

O obojętności pisałam wyżej. Z drugiej strony, jest to jedyny tekst, w którym pisze się o zagrożeniu ze strony sąsiadów i otoczenia, i nie można go za to nie docenić.

Na stronie 167 tego podręcznika przytoczona została rozmowa z rabinem Jacobem Bakerem⁴⁹, pochodzącym z Jedwabnego, który w 1938 roku wyjechał z Polski (cytat za „Rzeczpospolitą”). To przytoczenie oceniam bardzo wysoko, ponieważ jest to zupełnie wyjątkowe na tle innych podręczników oddanie głosu Żydowi z Jedwabnego. Nigdzie indziej nie spotkałam takiej sytuacji, żeby oddano głos komuś, kto pochodził z mniejszości, kto opisałby sytuację mniejszości z jej punktu widzenia.

49. Tamże, s. 167.

1968 rok

Charakterystycznym wątkiem kampanii marcowej 1968 r. były ataki na „syjonizm”. W rzeczywistości była to wykorzystująca antysemitkę nagonka na Żydów i Polaków żydowskiego pochodzenia (i każdego, komu przyczepiono łatkę „syjonisty”). Jej ofiary publicznie poniżano i obrzucano oszczerstwami, usuwano z partii i z pracy. Efektem antysemitki nagonki była emigracja kilkunastu tysięcy osób⁵⁰.

50. D. Stola, *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012, s. 168.

Podręcznik w bardzo mało czytelny sposób opowiada o wydarzeniach 1968 roku, bez objaśnienia i kontekstu. Bez zaznaczenia, że było to po II wojnie światowej największe w Europie wypędzenie Żydów z europejskiego kraju – zmuszenie do emigracji znacznej części mniejszości żydowskiej. Po przeczytaniu tej notki uczeń ma prawo nie wiedzieć w ogóle, o co chodziło w opisywanych wydarzeniach.

*

W okresie wczesnego średniowiecza w krajach Europy Zachodniej chrześcijaństwo i Żydzi żyli obok siebie bez większych napięć. Z czasem jednak położenie ludności żydowskiej zaczęło się pogarszać. (...) Chrześcijanom wydało się naturalne, że prześladowanie Żydów, których przodkowie „ukrzyżowali Zbawiciela”, jest oczywistym wstępem do uwolnienia Grobu Chrystusa z rąk niewiernych. Wędrowni kaznodzieje głosili, że Żydzi, podobnie jak muzułmanie, są zwyrodniałymi synami tej samej ziemi – „bezbożnego Wschodu”. Żydzi próbowali szukać opieki u biskupów, ale nie ominęły ich krwawe pogromy w Pradze, Ratybonie, Spirze, Kolonii czy Metz. W Moguncji spalono nawet pałac biskupi, gdzie schronili się żydowscy uciekinierzy (ocalało tylko kilka osób, które przyjęły chrzest). W 1215 r. czwarty sobór laterański wprowadził antyżydowskie prawa, m.in. wyznawcy judaizmu mieli obowiązek noszenia na ubraniach oznaczeń w formie kawałka żółtego lub czerwonego materiału. Już wcześniej trzeci sobór laterański z 1179 r. zakazał chrześcijanom mieszkać wspólnie z niewiernymi. W ten sposób przygotowano grunt pod tworzenie

odrębnych dzielnic dla ludności żydowskiej – gett (wł. *ghetto* – huta [pierwsze getto w Wenecji powstało na wyspie, na której znajdowała się huta]). (...) W gettach działały synagogi, szkoły, sądy i rytualne łaźnie. Separacja ludności żydowskiej stopniowo zamieniała się w przymus. Usankcjonowano ją w XVI w., kiedy papież Paweł IV ogłosił bullę zmuszającą Żydów do zamieszkania w wyodrębnionej części Rzymu. Z czasem w większości dużych miast europejskich powstały zamknięte dzielnice zasiedlone przez wyznawców judaizmu. Wyróżniający się kulturowo i izolowani Żydzi coraz częściej odgrywali rolę kozłów ofiarnych w europejskich społeczeństwach. (...) Żydzi mieli być winni klęsk żywiołowych, wojen, kryzysów społecznych czy ekonomicznych, a zatem na nich skupiły się gniew, żal i rozpacz innych grup ludzkich. Pozbawieni oparcia we własnym państwie stali się ofiarami, na których można było odreagować negatywne emocje⁵¹.

51. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość. Podręcznik. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 32.

Przytaczam ten fragment z podręcznika *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość*, ponieważ wydaje mi się on bardzo dobry, wzorcowy wręcz, jeśli chodzi o wytłumaczenie, w jaki sposób Żydzi zostali wykluczeni i zepchnięci na pozycję pariasów w chrześcijańskiej Europie. Autorzy podręcznika opowiadają o tym, ilustrując narrację konkretnymi historycznymi, nie maskując i nie łagodząc ich sensu. Jednocześnie, pokazuje proces, w trakcie którego to się działo i tym samym, po przeczytaniu tego fragmentu, nie sposób już przyjmować obiegowych opinii, jak np. ta, że Żydzi izolowali się sami.

Wnioski końcowe

Na podstawie omówionych treści z wymienionych podręczników szkolnych, można sformułować wniosek, że treści nauczania nie są wolne od akcentów antysemitycznych. Najczęściej nie są one wyrażane wprost. Zwykle są obiegowymi konkluzjami z rozumowania opartego na antysemitycznych założeniach, które to założenia zostały pominięte, a może nawet zapomniane, np. wtedy, kiedy mówi się o tym, że w *Galicji Żydzi kupowali majątki, a Polacy się tym niepokoiili*⁵². Pomija się nacjonalistyczne założenie, które mówi, że „polska ziemia” powinna się znajdować w rękach Polaków, bo Żydzi są obcy. Antysemityczne myślenie widzi skandal i zagrożenie w tym, żeby „polska ziemia” znajdowała się w „rękach Żydów” i nie ma tu rzeczowych uzasadnień – są tylko symboliczne.

52. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Ciekawi świata 2. Historia. Część 2. Wiek XIX. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 235.

Fenomen antysemityzmu nie został rzetelnie opisany i pokazany. Autorzy podawanych definicji antysemityzmu najwyraźniej nie znają podstawowej definicji, która mówi, że przyczyną antysemityzmu jest antysemityzm. To znaczy, że przyczyną antysemityzmu są uprzedzenia i przesady, ugruntowane już w XI i XII wieku. Definicje są powierzchowne, a czasami same zawierają element ukrytych lub niezrewidowanych założeń antysemitycznych, kiedy szukają w Żydach realnej przyczyny antysemityzmu. Takich zjawisk jak separacja Żydów od społeczeństwa polskiego, tradycyjne zajęcia żydowskie autorzy nie ujmuje w perspektywie historycznej, zatem nie można do końca zrozumieć, dlaczego rzeczy miały się tak, a nie inaczej.

Bez tego objaśnienia, a zwłaszcza bez poważnego objaśnienia zjawiska antyjudajizmu, czyli antysemityzmu religijnego, nie można w ogóle wyrobić sobie zdania na temat sytuacji Żydów w chrześcijańskim społeczeństwie.

Ponieważ Żydzi, ci realni i ci wyobrażeni, mają przeszłość sięgającą głębokiej starożytności, zatem nie byłoby dziwne, gdyby ten lud pojawił się wśród tematów historii starożytnej, omówiony czy wspomniany pośród innych tematów dotyczących ludów i państw starożytności. Czasami tak jest, jednak potem w sposób nieunikniony pojawiają się treści Ewangelii. Często pojawiają się bez wprowadzenia historycznego, czasami – w minimalnie zarysowanym kontekście historycznym. Chrześcijaństwo wraz z własnym rozwojem rozwinęło wszechobecny w chrześcijańskim świecie nienawistny obraz Żydów jako tych, którzy byli bogobójcami, i jako tych, którzy odrzucili jedyną prawdziwą religię, czyli chrześcijaństwo. Tak rozumiani Żydzi byli wrogami chrześcijaństwa, ale także Boga, ładu boskiego i jego zasad. Ta nienawiść na tle religijnym przekształcała się w XIX wieku w świecki antysemityzm rasowy.

Jednocześnie, od końca XVIII wieku, przez wiek XIX do dziś w historii i wielu innych naukach pojawiły się liczne pytania dotyczące Ewangelii, a także wiele odpowiedzi lub hipotez. Na pewno już od dawna nie traktuje się Ewangelii jako obiektywnego źródła historycznego, choć taka była jej średniowieczna funkcja.

Tymczasem w podręcznikach przedstawia się właśnie przekaz Ewangelii jako czysto historyczny. Jednocześnie, jest to potwierdzenie tego, co zawierał średniowieczny antysemityzm – powielany jest wizerunek Żydów jako zabójców Boga. **Uważam, że zamieszczanie tego rodzaju treści w podręcznikach to klęska dydaktyki, historii a triumf ideologii.**

W ten sposób podręczniki do historii zwracają do **prawzoru** antysemitycznych wizerunków, to znaczy do wizerunku Żydów jako tych, którzy doprowadzili do ukrzyżowania Jezusa Chrystusa, czyli Żydów jako bogobójców, którzy ze ślepoty duchowej lub ze „złości żydowskiej” doprowadzili do śmierci Jezusa Chrystusa. Jeśli zaś chodzi o niego, to do końca XVIII wieku w ogóle nie rozpoznawano żydowskiej tożsamości Jezusa, stało się to częstsze w XIX i XX wieku. Niemniej, dla polskiej ludowej religijności do dziś bywa to obraźliwe, kiedy się powie, że Jezus czy Maria byli Żydami i żyli według praw judaizmu. Nieważne, czy autorzy piszą, że sprawili to „Żydzi” czy „kapłani żydowscy”, czy „wplywowi Żydzi”, czy „przywódcy żydowscy” – uczeń i tak odbiera to w taki sposób, że to „Żydzi” doprowadzili do zabicia Boga. W ten sposób treść ta ma nawet formę przedsoborową, bo w zasadzie są tu obwinieni wszyscy Żydzi.

Sytuacja byłaby inna, gdyby treść Ewangelii została ujęta w ramy historyczne, w kontekście interpretacji religioznawczych i gdyby przedstawiono te treści także z punktu widzenia judaizmu. W ogóle, oczekiwałabym od podręcznika historii objaśnienia, na czym polegały sprzeczności między chrześcijaństwem i judaizmem, tak jak robi to historia idei religijnych i humanistyka w ogóle. Ostatnią rzeczą, której można przypisać cele edukacyjne, jest streszczanie Ewangelii w tradycyjnym antyjudajstycznym duchu w podręczniku historii. Ale tak się właśnie dzieje w cytowanych podręcznikach.

Dzieci, jeśli nawet udało im się uniknąć takiego ujęcia rzeczy w czasie katechezy, dostają tę treść via podręcznik do historii, a więc tym razem ze wsparciem autorytetu naukowego. Jeden z podręczników traktuje nawet jako fakt historyczny opowieść, że Judasz miał wskazać Jezusa pocałunkiem i że otrzymał za to 30 srebrników⁵³. Ręce opadają.

53. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Klasa 1. Gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 135.

Dodatkowy efekt jest taki, że dzieci mogą być przekonane, że w historycznej Judei rabbi Jozua (Jezus) stanowił centrum życia intelektualnego i społecznego, że znali go niemal wszyscy współcześni mu Żydzi, mieszkańcy kraju. Jest to fikcyjny obraz. Z perspektywy chrześcijańskiej tak się może wydawać, ale z perspektywy historycznej jest to raczej wątpliwe. I właśnie brak wątpliwości, brak wiedzy, powielanie uprzedzeń, nieodróżnianie historii od literatury religijnej (co nie znaczy, że nie ma w niej elementów historycznych) – jest oburzające.

Żaden podręcznik nie wspomina, że w I wieku n.e. w Judei działali liczni prorocy, którzy miewali większą liczbę zwolenników niż Jozua, i że postać ta nie jest historycznie zidentyfikowana, czyli że Jezus nie jest taką samą postacią historyczną jak np. Napoleon czy Cezar, a interpretatorzy różnią się w opiniach ogromnie. Nie objaśnia się pojęć takich jak Mesjasz na gruncie judaizmu. Podręczniki nie wspominają też, że kapłani mogli sami zabić Jezusa za herezję religijną – mieli takie uprawnienia. Rzymianie interweniowali, jeśli sprawa miała związek z władzą i polityką.

Przedstawianie treści Ewangelii jako treści historycznych jest nienaukowe, nieobiektywne i ogromnie szkodliwe.

Co do przekazu na temat mniejszości narodowych, jaki występuje w części przebadanych podręczników, jest on bardzo jednostronny i czasem ksenofobiczny. Ogólną dyspozycją polskiej kultury jest pewien brak otwartości wobec tego, co inne i nowe. Polska jest krajem homogenicznym, a katolicyzm nie modernizuje się także dlatego, że nie ma konkurencji ze strony innych wyznań i religii. Zatem sporym problemem – i widać go także w cytowanych podręcznikach – jest spojrzenie z innej niż własna perspektywy na własne i cudze losy. W wymienionych podręcznikach panuje – jako oczywista – polska perspektywa, polonocentryczne spojrzenie na mniejszości. W przytoczonym fragmencie z *Bliżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*⁵⁴ objaśniono, na czym polegała dyskryminacja mniejszości, w innych podręcznikach nie widzę takiego podejścia. Czasem, opisując „nielojalne” postawy mniejszości, w końcu rzuca się łaskawie ogólne zdanie, że polityka polska wobec mniejszości nie zawsze była sprawiedliwa. Bardzo ogólnikowe i zbyt łagodne, żeby mogło równoważyć treści wytoczone przeciwko mniejszościom.

54. M. Wesołowska-Starnawska, A. Pilipiuk, W. Starnawski, *Bliżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009, s. 53-57.

Podręczniki nie wyjaśniają na przykład, jak długotrwały był konflikt polsko-ukraiński i rzadko kiedy opisują, jak bardzo członkowie mniejszości byli traktowani jako obywatele drugiej i trzeciej kategorii w Polsce międzywojennej. Nie spotkałam wzmianek o tym, że w czasie wojny polsko-bolszewickiej Żydzi oficerowie i ochotnicy zostali internowani w Jabłonnie i niedopuszczeni do walki. Nie przeczytałam wzmianki o pogromach w 1918 roku we Lwowie i innych miastach dokonywanych przez żołnierzy generała Hallera. Nie widziałam wzmianki o tym, że III Rzesza w 1938 roku odstawiła pod broń do polskiej granicy 18 tysięcy Żydów z polskim obywatelstwem, których Sejm pozbawił go w trybie natychmiastowym.

Zgodnie z tym, kwestia asymilacji Żydów jest często przedstawiana tak, jakby asymilacja była magicznym rozwiązaniem i jakby na niej kończyły się problemy Żydów w polskim otoczeniu. Rzadko wspomina się o tym, że tak nie było, ale już nie wyjaśnia się dlaczego. Jeśli nie opisz się uczciwie polskiego antysemityzmu

okresu dwudziestolecia międzywojennego, nie ma jak mówić o postawach Żydów i o „nieudanej asymilacji”, jak ujął to Artur Sandauer. Bardzo rzadko też, omawiając działalność Romana Dmowskiego, pisze się o sile jego antysemickiej propagandy i nigdy o tym, ile zła z niej wynikło w okresie Zagłady. Czasami w ogóle nie wspomina się o tym, że był antysemitą, choć to dla niego konstytutywny punkt programu partyjnego Narodowej Demokracji.

Wstrząsający był dla mnie element z opowieści dziadka z *Bliżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*⁵⁵, gdzie wspomina on o tym, że Żydów zamknięto w getcie, a potem wymordowano, przechodząc od tego zdania do współczującego wobec Polaków stwierdzenia, że oni jednak żyli w nędzy, ponieważ nie dostawali pozwoleń na otwarcie sklepików po Żydach, a poza tym był kłopot z towarem. Ten brak szacunku dla Żydów jako ludzi i przekładanie ich na dobra „pożydowskie” wydaje się tu odruchowy i bezrefleksyjny.

55. Tamże, s. 233–234.

Przede wszystkim zaś, w podręcznikach łagodzi się opis polskiego antysemityzmu w latach międzywojennych i zwłaszcza latach 30. XX wieku. Symptomatyczny jest zwłaszcza bardzo realistyczny opis sposobów dyskryminacji Żydów w *Poznać przeszłość. Rządzący i rządzeni. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*⁵⁶, gdzie autorka mówi i o bojkocie handlu, i o getcie ławkowym, i konkluduje, że prawa konstytucyjne tej grupy nie zostały jednak podważone. Zachodzi więc pytanie, czym jest dla autorki podważanie praw konstytucyjnych? Jeśli się nie opisze polskiego antysemityzmu z lat 20. i 30., bardzo trudno jest wyjaśnić, co się działo w stosunku Polaków do Żydów w czasie okupacji.

56. I. Janicka, *Poznać przeszłość. Rządzący i rządzeni. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 116.

Okupacja wcale nie zniosła polskiego antysemityzmu, tylko go zalegalizowała. Tymczasem podręczniki opisują często okres okupacji, Zagładę przy użyciu strategii łagodzenia polskiego antysemityzmu. Czasami ogólniki sugerują jakieś akcje, o których nie mówią konkretnie, jak np. kiedy powiada się, że pomoc GL i AK „nie mogła zmienić losu powstania getcie”. Uczeń nie domyśli się, że chodziło o dwie drobne, jednorazowe akcje, krótkie i bez powodzenia. Mówienie w tym kontekście o tym, że nie mogły zmienić losu powstania, zakrawa na okrutną kpinę. Powstanie w getcie było samotne i często obserwowane bez współczucia, a nawet z satysfakcją.

W tych tematach największym problemem jest to, czego się nie mówi. To wszystko, co jest przemilczane. Problemem jest to, jak się ustawia akcenty, czy podkreśla się to, co można uznać za pozytywne postawy polskiego społeczeństwa (pomoc Żydom, ukrywanie ich) kosztem negatywnych aspektów (powszechny antysemityzm, denuncjacje, pogromy, szmalcownictwo), czy zestawiając oba aspekty, a jeżeli tak, to w jaki sposób. Przykłady opisu sytuacji okupacyjnych sugerują zazwyczaj poważną polską pomoc i sporadyczną polską współpracę z Niemcami w dziele Zagłady. Taka jest wersja propagandowa i to od lat 40. przez cały okres PRL do XXI wieku. Jednak historia coraz bardziej odsłania fakty przeczące tej wersji, która nie ma jednak na celu opisu historii, stawką tu jest pozytywny wizerunek Polaków za wszelką cenę.

Problem, jaki się tu odsłania, jest bardzo poważny. Od drugiej połowy lat 40. XX wieku polska opowieść oficjalna o zagładzie Żydów w Polsce jest bardzo schematyczna i „wybielająca”. Oprócz tego powszechnie używane jest to, co

nazwane zostało „zestawem z drzewkiem”. Zestaw z drzewkiem jest kanoniczną postacią opowieści na temat stosunku Polaków do Żydów w czasie Zagłady, znaną z powszechnego obiegu. Zaczyna się zazwyczaj od „bezradności” lub od kary śmierci. Polacy byli bezradni, patrzyli na Zagładę jako bezradni świadkowie, tak brzmi początek. Zazwyczaj potem pojawia się zdanie o karze śmierci, która tylko w Polsce (nie tylko) obowiązywała za pomoc Żydom. W kolejnym kroku tej narracji przechodzi się do drzewek Sprawiedliwych w Yad Vashem, których Polacy mają najwięcej. Tu pada czasem liczba, podana w tysiącach.

Powtarzanie zdania o karze śmierci, która nie wymierzała się jednak sama, **zasłania** tych, którzy do niej doprowadzali: donosiciele, szmalcowników i szantażyistów. Mówienie o tysiącach Sprawiedliwych skutecznie **zasłania** fakt, co ta liczba oznaczała proporcjonalnie, realnie, a było to niezmiernie mało, kropla w oceanie. Z tej narracji zazwyczaj wypada też fakt, że inne kraje nie za bardzo nadają się do takich porównawczych zestawień, bo ani nie było tam tylu Żydów, ani nie tam dokonywała się Zagłada. Liczba Sprawiedliwych jest raczej godna przemilczenia niż podkreślenia, bo nie stanowi nawet połowy jednego procenta polskiego społeczeństwa. Ale fakt ich istnienia jest tym bardziej zadziwiający. Niemniej, choć liczba ta jest w przybliżeniu znana, pojawiają się informacje o liczbie pomagających, która nie ma żadnego pokrycia w rzeczywistości⁵⁷. Niestety.

Innym wątkiem, który się pojawia, jest **uniwersalizacja** Zagłady. Żydzi zostają wtedy „ukryci” w określeniach ujmujących ofiary jako „ludzi przywożonych z całej Europy” do obozów śmierci i do obozów koncentracyjnych, bez zaznaczenia, że z całej Europy przywożono niemal wyłącznie Żydów. Jak wspominałam, oddala to problem antysemityzmu i specyfiki Zagłady. Taka informacja ma zatem bardzo małą wartość naukową i historyczną.

Innym problemem jest słowo „obojętność”. Polacy byli głównie obojętni, mówią autorzy, i tak bliżsi prawdy, niż ci, którzy podają fikcyjne liczby dotyczące pomagających. Jednak obojętność w czasach Zagłady miała swoje dobre strony – człowiek obojętny nie wskazywał Żyda, nie szantażował, nie grabił i nie pomagał. Gdyby obojętność naprawdę przeważała, wielu Żydów zdołałoby dotrzeć do wyzwolenia w roku 1945 w schronach leśnych, w stodółach, piwnicach, w mieszkaniach, gdziekolwiek. Obojętności jednak było za mało, przeważało nienawistne zainteresowanie. I tej podstawowej prawdy w podręcznikach brak – choć, trzeba sprawiedliwie powiedzieć, nie w każdym jednakowo.

Moja końcowa uwaga dotyczy roku 1968 – jest on stanowczo lekceważony w podręcznikach i przedstawiany tak, jakby nie miał większego znaczenia. Są jednak historycy/historyczki i kulturoznawcy/kulturoznawczynie, którzy uważają, że skutki tamtego wygnania Żydów (i nie tylko Żydów) dają o sobie znać w sensie negatywnym do dziś.

Zasadą jest, że podręczniki nie udzielają głosu mniejszościom. Bezpośrednio nie przemawiają z kart podręczników ani Żydzi, ani przedstawiciele innych nacji. Raz tylko w podręczniku zacytowano wypowiedź rabina Bakera, rodem z Jedwabnego, który zresztą był bardzo wyrozumiały i pojedynczy⁵⁸.

Wszystkie przykłady dotyczące antysemityzmu (a także mizoginii) wskazują na dalekie kraje, na inne kontynenty, na islam, Polska wypada jako kraj bez

57. B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Odkrywamy na nowo. Historia. Część 1. Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, s. 186–187.

58. *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. KOSS Podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 167.

przesądów, bez przemocy, bez ksenofobii i bez antysemityzmu. W innych krajach uczy się dzieci, jak rozpoznawać akty rasizmu, antysemityzmu, dyskryminacji – i jak się na nie nie zgadzać. Owszem, podręczniki piętnują te postawy, ale nie dają przykładów, a już zwłaszcza nie z własnego terenu. Polskie dzieci mają sądzić, że żyją w kraju bez skazy. To jak najgorsza strategia. I kłóci się z praktyką codzienności.

Ten obraz, który wynika z podręczników, jest głównie ogólny, niekonkretny. Ale tendencją jest wybielanie Polski i Polaków, umniejszanie polskiego antysemityzmu, mówienie o donosicielstwie, szantażystach i szmalcownikach jako ekscesach w morzu prawości i pomocy, choć było odwrotnie.

Ta strategia, zwłaszcza, że temat zaczyna się od przekazu Ewangelii na temat Żydów – zabójców Jezusa, jest fatalna. Nie doprowadzi choćby do tego, żeby Polska nie przodowała w statystykach dotyczących poziomu antysemityzmu⁵⁹. Nie chcę przez to powiedzieć, że podręczniki propagują antysemityzm. Nie robią tego, a już na pewno nie na poziomie teorii. Ale również nie uczą, czym on realnie jest, nie pokazują jego skali i mocy w rodzimej historii, w języku, w sposobach myślenia, nie wskazują jego wszechobecności w dzisiejszej Polsce (kibice, napisy na murach, potoczne opinie, antysemityzm w Internecie, pisma antysemityczne) i zatem nie uczą, jak na to zjawisko reagować.

59. „1,09 miliarda ludzi na świecie żywi antysemityczne uczucia” – wynika z badania przeprowadzonego przez Ligę Przeciw Zniesławianiu (ADL). Najwięcej antysemitów jest w Afryce i na Bliskim Wschodzie. W Europie sytuacja wygląda różnie, ale Polska jest na drugim miejscu. Wyniki antysemityzmu podano w procentach. Polska „osiągnęła” wynik 49 proc. Wyprzedzają nas tylko Grecy z wynikiem 69 proc. A oto wynik kilku innych państw europejskich: Niemcy – 27 proc.; Francja – 37 proc.; Hiszpania – 29 proc.; Włochy 20 proc.; Wielka Brytania – 8 proc.; Białoruś i Ukraina – po 38 proc.; Rosja – 30 proc.”. *Polska przoduje w antysemityzmie*, „Frona.pl”, 19.05.2014, <http://www.frona.pl/a/polska-przoduje-w-europie-w-antysemityzmie.37624.html> (dostęp 10.09.2015).

Bibliografia

Augustynek P., Sobota J., *Oto Historia. Historia i społeczeństwo. Podręcznik klasa 4, część 1*, Grupa Edukacyjna S.A., Warszawa 2012.

Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik dla klasy trzeciej*, Wydawnictwa Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011.

Burda B., Halczak B., Józefiak R. M., Roszak A., Szymczak M., *Odkrywamy na nowo. Historia. Część 1. Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013.

Chachaj J., Drob J., *Historia. Wiek XIX i wielka wojna. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa III*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011.

Dolecki R., Smoleński J., Gutowski K., *Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Grupińska A., *Ciągle po kole. Rozmowy z żołnierzami getta warszawskiego*, Wydawnictwo Czarne, Warszawa 2000.

Janicka I., *Poznać przeszłość. Rządcy i rządzi. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Janicki A., *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Janicki A., Kięczkowska J., Menz M., *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.

Janus-Sitarz A., Bobiński W., Pabisek M., *Lustra Świata. Podręcznik do języka polskiego. Zakres podstawowy i rozszerzony. Liceum i technikum. Część 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Kalwat W., Lis M., *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.

Kalwat W., Lis M., *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Kopczyński M., Przybyliński M., *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014.

Kozłowska Z. T., Unger I., Zajac S., *Historia. Poznajemy Przeszość. Dzieje najnowsze. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012.

Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Klasa 1. Gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Lolo R., Pieńkowska A., *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Małkowski T., *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.

Małkowski T., *Historia i społeczeństwo. Multipodręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.

Małkowski T., Rześniowiecki J., *Historia. Multipodręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość. Podręcznik. Liceum i Technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Podręcznik, Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość. Podręcznik. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

Moryksiewicz L., Pacholska M., Zdziabek W., *Historia. Poznajemy Przeszość. Starożytność i średniowiecze. Gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2009.

Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., *My i historia. Historia i społeczeństwo. Klasa 4*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011.

Polska przoduje w antysemityzmie, „Frona.pl”, 19.05.2014, <http://www.frona.pl/a/polska-przoduje-w-europie-w-antysemityzmie.37624.html> (dostęp 10.09.2015).

Sartre J. P., *Rozważania nad kwestią żydowską*, Wydawnictwo Futura Press, Łódź 1992.

Stola D., *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012.

Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum, pod red. S. Roszaka, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Traverso E., *Dług: powstanie w getcie warszawskim*, <http://www.kampania-palestyna.pl/index.php/2010/02/09/dlug-powstanie-w-getcie-warszawskim> (dostęp: 10.09.2015).

Trzebniak J., Trzebniak P., *Historia. Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik dla klasy pierwszej. Gimnazjum*, Wydawnictwa Edukacyjne Wiking, Wrocław 2009.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Ciekawi świata 2. Historia. Część 2. Wiek XIX. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014.

Ustrzycki J., *Ciekawi świata. Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013.

Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Klasy I–III, pod red. T. Król, M. Ryś, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2013.

Wesołowska-Starnawska M., Pilipiuk A., Starnawski W., *Blżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.

Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Koss Podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.

Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Zając S., *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012.

Żmudzki P., *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik do historii dla klasy II szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013.

Zalecana podstawowa bibliografia dla osób zajmujących się tematami żydowskimi

Bauman Z., *Nowoczesność wieloznaczna, wieloznaczność nowoczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Borzymińska Z., Żebrowski R., *Polski słownik judaistyczny*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.

Cała A., *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Warszawa 2012.

Keff B., *Antysemityzm. Niezamknięta historia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.

Mosse G., *Zmierzch ideologii niemieckiej*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1972.

Poliakov L., *Historia antysemityzmu*. T. I, II, III, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008–2010.

Trachtenberg J., *Diabeł i Żydzi: średniowieczna koncepcja Żyda a współczesny antysemityzm*, Wydawnictwo Uraeus, Gdynia 1997.

VI.

Pochwała myślenia krytycznego

W obliczu zadania skomentowania antysemitycznych treści i schematów argumentacyjnych w podręcznikach szkolnych ważne wydaje się usytuowanie nauczania i wychowania w kontekście przejawów antysemityzmu we współczesnej Polsce. Echo gwałtownych sporów dotyczących antysemityzmu Polaków, roli Polaków jako świadków i beneficjentów Zagłady Żydów oraz sprawców i współsprawców cierpień Żydów docierają do uczniów i nauczycieli.

Milczenie na temat tych zagadnień nie spowoduje, że znikną, natomiast zrodzić się może przeświadczenie, że nie należy o nich myśleć ani mówić.

Brak wsparcia myślenia krytycznego w sposobie przedstawiania Polski, polskości oraz roli Kościoła katolickiego w Polsce stanowi przeszkodę w zbudowaniu podstaw krytycznego namysłu nad rolą i sytuacją Żydów w Polsce oraz relacjami między Żydami i Polakami.

Istotną przeszkodą w zrozumieniu relacji polsko-żydowskich oraz Zagłady wydają się nawracające w podręcznikach przemilczenia, a zwłaszcza eliminowanie z narracji historycznej tych elementów, które przybliżyłyby istotę sporów dotyczących antyjudazmu, antysemityzmu i antysemityzmu wtórnego.

Przeświadczenie o wyjątkowości cierpień narodu polskiego, który, podobnie jak naród żydowski, jest być może narodem wybranym, jest fundamentem tożsamości narodowej. Próby podważenia tego przeświadczenia nieuchronnie wywołują reakcje obronne, wykorzystywane między innymi w kampaniach antysemitycznych.

Myślenie krytyczne

Obszerna literatura dotycząca psychologii uprzedzeń odwołuje się najczęściej do hipotez psychologii poznawczej i społecznej.

Przedstawiane są między innymi badania nad powstawaniem uprzedzeń (kategoryzacja, teoria tożsamości społecznej), rolę dyspozycyjnych i sytuacyjnych czynników oraz wpływu społecznego (autorytaryzm, uwarunkowane sytuacyjnie destruktywne posłuszeństwo wobec autorytetu, konformizm, obojętność świadków) i zachowaniami grupowymi (facylitacja społeczna, grupowe podejmowanie decyzji, syndrom myślenia grupowego, deindywidualizacja a zachowania tłumu).

Ważnym, choć nie jedynym czynnikiem, by odzyskać kontrolę poznawczą nad tymi zjawiskami, zwiększyć prawdopodobieństwo dokonywania suwerennych wyborów i rozpoznawania prób podporządkowania i manipulacji jest nawyk myślenia krytycznego.

Nawyk krytycznego myślenia ułatwiłby zidentyfikowanie treści antysemitycznych i refleksję nad nimi. Przekaz podręczników wygasza myślenie krytyczne, często operując językiem perswazji, nie tyle informując, co przekonując i sugerując ocenę rzeczywistości. Proces selekcji informacji jest niejawnym a przekaz formułowany jest językiem oczywistości.

Informacje podawane są często jako niepodlegające dyskusji, wsparte na autorytecie Kościoła. Katolicyzm przedstawiany jest jako uprzywilejowane źródło sensów i wartości, a Kościół katolicki jako gwarant poszanowania praw człowieka i decydujący czynnik przemian demokratycznych w Polsce.

Może się to przyczynić do kształtowania w toku nauczania i wychowania stylu poznawczego cechującego się sztywnością myślenia, kategorycznością poglądów, nietolerancją dla wieloznaczności, niemożnością dostrzegania różnych perspektyw, odrzucaniem informacji sprzecznych z poprzedzającymi je wnioskami.

Taki styl poznawczy odpowiada charakterystyce niektórych cech osobowości autorytarnej, z którymi (począwszy od Adorno i jego współpracowników) wiązana jest podatność na ideologie totalitarne i antysemityzm. Autorytaryzm wyraża się między innymi przekonaniem o hierarchicznej organizacji stosunków międzyludzkich oraz konieczności podporządkowania się autorytetom.

W swojej koncepcji osobowości autorytarnej T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levison i R. N. Stanford podawali psychoanalityczne wyjaśnienia autorytaryzmu, poszukując jego genezy w doświadczeniach wczesnodziecięcych i funkcjonowaniu mechanizmów obronnych. Później jednak wskazywano, że to czynniki środowiskowe i proces społecznej uczenia się mogą kształtować gotowość do podporządkowania się silnym autorytetom, tendencję do postępowania się stereotypami i niechęć do ludzi o odmiennych wartościach i przekonaniach, rzutowanie na zewnątrz (projekcja) swoich nieświadomych impulsów, czyli przypisywanie innym aż tak występnych pragnień, że nie możemy ich rozpoznawać jako własnych.

W podręcznikach zazwyczaj nie dostrzega się tendencji, by przedstawiać wielopłaszczyznowy obraz przemian społecznych czy alternatywne w stosunku do nauczania Kościoła katolickiego systemy wartości.

W podręczniku *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6* w rozdziale *Opozycja i Kościół katolicki* dowiadujemy się, że jedyna niezależna od władz komunistycznych instytucja w Polsce – Kościół

katolicki budził obawy władz ze względu na swą niezależność i autorytet, jakim cieszył się w społeczeństwie. Wyjaśniono przy tym, że autorytet to „społeczne uznanie osób lub instytucji, ściśle związane z reprezentowanymi przez nie i cionymi powszechnie wartościami, takimi jak wierność, odwaga i prawda”¹.

Opisywana jest rola kardynała Stefana Wyszyńskiego, który utrzymał niezależność polskiego Kościoła², Jana Pawła II, którego wezwania do przebudzenia i zmiany poprzedziły powstanie NSZZ Solidarność³ oraz zamordowanego przez oficerów komunistycznej służby bezpieczeństwa księdza Jerzego Popiełuszki⁴.

W ramach wyznaczonych zadań uczniowie mają opisać rolę i znaczenie Kościoła katolickiego w PRL⁵. Przedstawiciele KOR-u i inni przedstawiciele demokratycznej opozycji są bezimienni, poza Lechem Wałęsą i Tadeuszem Mazowieckim⁶.

W kontekście wychowania w rodzinie wskazuje się na rolę autorytetów oraz drogę ku osiągnięciu dojrzałości duchowej, a w podręczniku *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum* spotykamy sugestię: „Dla wielu będzie to życie zgodne z wyznawaną religią, pogłębianie swej relacji z Bogiem”⁷.

W podręcznikach możemy dopatrzeć się praktyk zniechęcania do zadawania pytań. Uczniowie zapewniani są wprost, iż przekazywane jest im prawdziwe oblicze rzeczywistości. Czytamy: „(...) obecnie nauczyciele przekazują dzieciom wiedzę zgodną z prawdą i nie zakłámują historii”⁸.

Wskazuje się zatem, iż nie należy kwestionować polityki historycznej znajdującej swój wyraz w podręczniku i nie należy mówić i myśleć, iż być może nie ma jednej prawdy dotyczącej historii Polski.

Głębokie milczenie osłania antysemityzm w Polsce w okresie międzywojennym i sojusz pomiędzy endecją a Kościołem katolickim.

Nie pojawiają się pytania o jakość polskiego katolicyzmu, który obecnie, zdaniem Stanisława Obirka, został zawłaszczony przez teologicznych ignorantów i fundamentalistów religijnych⁹.

Milczenie ogarnia antysemityzm po 1989 roku, kiedy to w kampaniach politycznych powtarza się motyw „oskarżania” adwersarzy o pochodzenie z rodziny żydowskiej i dyskredytowania na tej drodze przedstawicieli rządu czy parlamentu. Tadeusz Mazowiecki czy Józefa Hannelowa czuli się zmuszeni, by dowodzić, że pochodzą z rodziny rdzennie polskiej i oczekiwali od przedstawicieli Kościoła katolickiego, że uwiarygodnią ich sprostowania.

Niezaprzeczalna rola Kościoła katolickiego w Polsce jest przedstawiana bez omawiania sporów w środowisku duchowieństwa i wiernych, z pominięciem wskazania na cele, mechanizmy i narzędzia wywierania wpływu na poglądy wiernych. Panuje milczenie dotyczące kontrowersji w sprawie usytuowania klasztoru sióstr karmelitanek oraz krzyży na terenie obozu Auchwitz-Birkenau czy też postaw dotyczących publicznego przedstawienia zbrodni popełnionej w Jedwabnem. Budowanie wizerunku Jana Pawła II pomija jego wypowiedzi dotyczące antysemityzmu.

1. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 178. W cytatach zachowano oryginalną pisownię.

2. Tamże, s. 178.

3. Tamże, s. 181.

4. Tamże, s. 184.

5. Tamże, s. 181.

6. Tamże, s. 181–183.

7. T. Król, K. Maśnik, W. Śledziński, G. Węglarczyk, J. Wronicz, *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2011, s. 16.

8. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 42.

9. S. Obirek, *Polak katolik?*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2015.

Nie stwarza się możliwości zgłębienia sensu przedstawianych definicji, zastanawiania się, kto i na jakiej podstawie je wymyślił, co kierowało podmiotami proponującymi takie definicje i jakie są inne możliwości zrozumienia jakiegoś zjawiska.

Nie wspiera się myślenia krytycznego w odniesieniu do antysemityzmu poprzez udostępnienie materiałów źródłowych (np. wypowiedzi antysemitów) i zmotywowanie do stawiania pytań, które pozwolą wydobyć z nich informacje (np. o antysemityzmie i antysemitach oraz o tym, na kogo, dlaczego i jak próbowali wywrzeć wpływ).

Wykluczone z podręczników treści wskazują na obszary, które uznane zostały za nieważne bądź niepożądane i niebezpieczne.

Definicje

Prezentowaniu definicji patriotyzmu, ojczyzny, nacjonalizmu, szowinizmu i wreszcie antysemityzmu nie towarzyszy informacja o procesie, w którym doszło do formułowania i selekcjonowania tych pojęć. Nie zdarza się, by przytoczono szereg definicji i podawano ich źródła. Nie spotykamy praktyki podawania różnych definicji, wyrażających różne punkty widzenia i motywowania do ich porównywania. Uzyskanie świadomości punktu widzenia, z którego formułowana jest dana definicja, zazwyczaj jest utrudnione, chociaż niekiedy wskazuje się na bezpośredni i niekwestionowany wpływ autorytetu – Jana Pawła II.

Jeśli pytamy o miejsce patriotyzmu w dekalogu, to odpowiedź jest jednoznaczna: wchodzi on w zakres czwartego przykazania, które zobowiązuje nas, abyśmy czcili ojca i matkę. Mamy czcić rodziców, gdyż oni reprezentują wobec nas Boga Stwórcę. Dając nam życie, uczestniczą w tajemnicy stworzenia, a przez to zasługują na cześć podobną do tej, jaką oddajemy Bogu Stwórcy. Patriotyzm zawiera w sobie taką właśnie postawę wewnętrzną w odniesieniu do ojczyzny, która dla każdego prawdziwie jest matką.

Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próbą dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna. Nasze dzieje uczą, że Polacy byli zawsze zdolni do wielkich ofiar dla zachowania tego dobra albo też dla jego odzyskania. Świadczą o tym tak liczne mogiły żołnierzy, którzy walczyli za Polskę na różnych frontach świata. Są one rozsiane na ziemi ojczystej oraz poza jej granicami¹⁰.

Do tekstu dołączono:

Pytania i polecenia:

- Wyjaśnij, dlaczego zdaniem Jana Pawła II patriotyzm jest obowiązkiem religijnym.
- W jaki sposób Jan Paweł II definiuje patriotyzm?¹¹

Definicje dotyczące antysemityzmu (jeżeli się pojawiają) nie ułatwiają przyswojenia sądu, iż kluczem do zrozumienia antysemityzmu jest antysemita a nie Żyd.

W jednej z analizowanych definicji czytamy, że awersja do Żydów miała podłoże religijne, wynikała również z ich zamożności i odrębności kulturowej; nie

10. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 71–72, cyt za: E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 50.

11. E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 50.

ulegając asymilacji, pozostawali ludźmi obcymi. Definicja ta ponadto sugeruje, że obecnie antysemityzm nie ma podłoża religijnego (nie wyjaśniając, o jaką religię chodzi), natomiast odnajdujemy go w „poglądach neonazistów oraz reprezentantów skrajnej prawicy”, gdzie przybiera „formę krytyki działań państwa izraelskiego w konflikcie z Palestyną” oraz „negatywnego wartościowania roli Żydów w historii poszczególnych państw”¹².

W kolejnej definicji antysemityzm nazwany jest „postawą negatywną”, „wrogim nastawieniem”, czego źródłem mają być nieokreślone czynniki religijne, etniczne i ekonomiczne, zaś obecnie „konflikt izraelsko-palestyński”. Wywód płynnie przechodzi od antysemityzmu jako postawy do antysemityzmu jako „polityki masowej zagłady ludności żydowskiej” realizowanej przez III Rzeszę. Spotykamy się z sugestią, że antyjudyzm należy do przeszłości¹³.

Antysemityzm jest też utożsamiany z „niechęcią” czy „nienawiścią” wobec Żydów.

Robocza definicja antysemityzmu opracowana przez Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka OBWE rozpoczyna się od sformułowania: „Antysemityzm to określony sposób postrzegania Żydów, który może wyrażać się jako nienawiść wobec Żydów”. Następnie wymieniane są formy, w jakich antysemityzm współcześnie się manifestuje.

W definicji tej „sposób spostrzegania” poprzedza informację o nienawiści wobec Żydów, a następnie określone są przejawy antysemityzmu oraz wymienione przykłady zachowań motywowanych antysemityzmem¹⁴.

Konstruowanie własnych definicji antysemityzmu (i zrezygnowanie z możliwości zacytowania kluczowych definicji) utrudnia rozpoznawanie antysemityzmu i otwiera możliwość sugestii, że antysemityzm nie funkcjonuje we współczesnej Polsce lub demonstrowany jest jedynie przez ekstremalne ugrupowania. Ważnym celem procesu definiowania antysemityzmu wydaje się wówczas obrona dobrego imienia Polski i Polaków oraz wyciszenie możliwej dyskusji o antysemityzmie w Polsce.

Prezentowane są definicje antysemityzmu, które odsyłają do uzasadnienia wrogości wobec Żydów. Nie przybliży zrozumienia istoty antysemityzmu powielanie twierdzeń antysemitów. Dla antysemity Żydzi symbolizują wszelkie zło, a nienawiść do nich podsycana jest dowolnymi oskarżeniami: o krwiopijstwo bankierów i rewolucyjne zrywy biedoty, o rytualny mord zmierzający do pozyskania krwi do wypieku macy i o nadmierne wypełnianie nakazów niedorzecznej religii nakazującej między innymi koszerne ubój, pozwalający na usunięcie krwi w czasie uboju; o drastyczne ograniczanie wolności wyznawców judaizmu i odrzucenie wszelkich ograniczeń oraz szerzenie zepsucia; o izolowanie się od reszty społeczeństwa i podstępne wślizgiwanie się do niego.

Wgląd w istotę antysemityzmu opierać się może na analizie argumentacji antysemitów, opisie sytuacji, gdy antysemita przechodzi do działania, opisie działań, jakie podejmują, opisie odrzucenia odpowiedzialności za te działania, usprawiedliwiania i zapomniania swych uczynków.

Podręczniki nie ułatwiają dostępu do poglądów, zachowań i motywacji antysemitów. Między innymi konsekwentnie unikają cytowania wypowiedzi

12. A. Janicki, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 150.

13. A. Janicki, J. Kięczkowska, M. Menz, *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 82.

14. *Omawianie zagadnienia antysemityzmu: cele i sposoby. Przewodnik dla nauczycieli*, Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka OBWE, Instytut Yad Vashem, 2007, https://www.yadvashem.org/yv/en/education/ceremonies/pdf/antisemitism_guidelines_polish.pdf (dostęp 31.08.2015).

o charakterze antysemitycznym. Praktyka ta może być różnie motywowana. Upowszechnianie fragmentów tekstu *Mein Kampf* Hitlera mogłoby być rozumiane jako promowanie zawartych tam treści. Cytowanie urywków z kanonu antyjudajizmu czy wypowiedzi kapłanów mogłoby być interpretowane jako przejaw działań wymierzonych w chrześcijaństwo i Kościół katolicki.

Często nawet nie wspomina się o antysemityzmie eksponowanym przez Romana Dmowskiego czy stanowiącym kontekst zabójstwa prezydenta Gabriela Narutowicza. Unika się rzetelnego przedstawienia różnicy stanowisk pomiędzy Józefem Piłsudskim i Romanem Dmowskim. Z podręczników historii bywa eliminowany opis wydarzeń w roku 1968 czy 1905. Marginalizacji lub wykluczeniu podlegają te fragmenty historii, których omówienie sprzyjałoby krytycznemu namysłowi nad przejawami antysemityzmu w Polsce.

Wracając do przywoływanej już definicji, która przechodzi od antysemityzmu jako postawy do antysemityzmu jako „polityki masowej Zagłady ludności żydowskiej”, warto zatrzymać się nad zagadnieniem definiowania Zagłady i nad wątpliwościami dotyczącymi związku pomiędzy antysemityzmem a Zagładą. Zdaniem Goldhagena, antysemityzm eliminacyjny (czyli zakładający usunięcie Żydów przy pomocy wszystkich dostępnych środków) wystarczająco tłumaczy powszechne włączenie się „zwyczajnych Niemców” w próbę wymordowania narodu żydowskiego.

Jan Błoński widzi w antysemityzmie polskim potencjał, który mógłby Polaków skłonić do współdziałania w ludobójstwie. Pisze:

Kiedy czyta się to co o Żydach wypisywano przed wojną, kiedy się odkrywa ile było w polskim społeczeństwie nienawiści – można się nieraz zdziwić, że za słowami nie poszły czyny. Ale nie poszły (albo poszły rzadko). Bóg tę rękę zatrzymał¹⁵.

Z kolei użyte w definicji sformułowanie „polityka masowej zagłady ludności żydowskiej” być może odsyła do koncepcji Zygmunta Baumana, który w książce *Nowoczesność i zagłada* dowodzi, że sam antysemityzm nie wystarczyłby, by dokonać wymordowania Żydów na taką skalę. Zagłada mogła być przeprowadzona tylko jako skrupulatnie zaplanowane i dobrze zarządzane przedsięwzięcie, zorganizowane niczym proces produkcyjny, wykorzystujące zdobycze techniki i dzielące proces Zagłady na kolejne z pozoru niewinne czynności, gdzie wszyscy byli włączeni, ale nikt nie czuł się odpowiedzialny¹⁶.

Te i inne próby opisu Holokaustu nie są wystarczające. Istotne jest wskazanie, iż Holokaust spostrzegany jest jako wydarzenie bez precedensu, stanowiące cezurę w dziejach ludzkości. Między innymi Grynberg broni prawa ofiar Holokaustu „do osobnego miejsca wiecznego spoczynku w ludzkiej pamięci”¹⁷.

W podręcznikach ignorowana jest potrzeba wnikliwego i wszechstronnego przedstawienia Zagłady, uwzględniającego zarówno teorie dotyczące tego wydarzenia, jak i głosy dotyczące niemożności przedstawienia i zrozumienia Zagłady, wskazujące na konieczność ponawiania pytań. Wspominanie Zagłady przy okazji, mimochodem sprzyja trywializacji tego bezprecedensowego wydarzenia.

15. J. Błoński, *Biedni Polacy patrzą na getto*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 32–33.

16. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, Wydawnictwo Masada, Warszawa 1992.

17. H. Grynberg, *Ludzie Żydom zgotowali ten los*, [w:] tegoż, *Prawda nieartystyczna*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2002, s. 131.

Polska katolicka

Centralnym przekazem, jaki wyłania się z lektury podręczników, jest konstruowanie tożsamości narodowej Polaków wokół wyjątkowego związku pomiędzy polskością a katolicyzmem. Może to utrudniać refleksję dotyczącą antyjudajizmu, zwłaszcza jeżeli nie pojawi się informacja o stosunkowo niedawnym uznaniu antysemityzmu za grzech.

W podręczniku *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik do gimnazjum 1* czytamy:

Symbolem silnego związku polskości z wiarą katolicką jest sanktuarium maryjne na Jasnej Górze, często nazywane sanktuarium narodowym, gdzie Matka Boska jest czczona jako Królowa Polski. Jest nim także często pojawiające się na sztandarach hasło „Bóg, Honor, Ojczyzna”¹⁸.

18. E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014, s. 37.

Sformułowanie to zniechęca do zastanowienia się, na ile chrześcijaństwo związane jest z kultem Matki Boskiej, Królowej Polski oraz hasłem „Bóg, Honor, Ojczyzna”.

Dowiadujemy się, że judaizm i chrześcijaństwo są źródłem poszanowania praw człowieka. Jednak gwarantem poszanowania praw człowieka są już tylko chrześcijanie.

Dekalog, czyli dosłownie „dziesięć słów” to przykazania religijne obowiązujące w judaizmie i chrześcijaństwie, wyraźnie podkreślające prawa człowieka do życia („nie zabijaj”), własności („nie kradnij”) i godności („czcij ojca swego i matkę”). Nie zawsze były one przestrzegane nawet przez chrześcijan, trzeba jednak podkreślić, że to właśnie chrześcijanie różnych wyznań od prawie dwóch tysięcy lat bronią praw człowieka, pomagają biednym, samotnym, chorym i uwięzionym¹⁹.

19. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 204.

Jesteśmy przekonani, że inspiracją dla symbolu Unii Europejskiej

(...) był biblijny obraz Marii Matki Jezusa, której głowę otaczał wieniec z dwunastu gwiazd. Wskazuje to na chrześcijańskie korzenie Unii Europejskiej, co nie może dziwić, gdyż cywilizacja europejska powstała na fundamencie kultury chrześcijańskiej²⁰.

20. Tamże, s. 211.

Natomiast Robert Schuman był człowiekiem wiary.

Podręczniki nie podejmują próby połączenia tej wizji Polski i Europy z przedstawieniem antyjudajizmu.

Antyjudajizm

Często w podręcznikach pojawiają się teksty, nawet obszerne, dotyczące udziału Żydów w ukrzyżowaniu Jezusa Chrystusa, co przedstawiane jest jako fakt historyczny.

Działalność publiczna.

Po około trzech latach działalności Jezus przybył do Jerozolimy i nauczał w Świątyni. Przywódcy żydowski postanowili Go zabić, ponieważ krytykował ich fałszywą pobożność i głosił, że jest Synem Bożym. Porozumieli się z jednym

z Jego uczniów – Judaszem, który za 30 srebrników obiecał wydać Jezusa i zrobił to, wskazując Go pocałunkiem. (...) Pojmanego Jezusa postawiono najpierw przed sąd arcykapłana, a następnie zaprowadzono do Poncjusza Piłata, który skazał Go na ukrzyżowanie jako buntownika przeciw władzy rzymskiej (a więc z powodów politycznych, a nie religijnych), choć nie był przekonany o Jego winie²¹.

Palestynę, która podbili Rzymianie, zamieszkiwali Żydzi. Wierzyli oni tylko w jednego Boga – Jahwe. Część z nich uznała, że Mesjaszem, czyli tym, który wyzwoli ich spod rzymskiego panowania, jest Jezus z Nazaretu. Jezus, nazwany Chrystusem (greckie słowo Christos jest tłumaczeniem hebrajskiego mesjasz), ogłosił się Synem Bożym i zaczął nauczać, a wokół siebie zgromadził grupę uczniów, zwanych apostołami. Wzywał do miłości bliźniego i czynienia dobra. Pomagał biednym i cierpiącym. Obiecywał, że pobożnych i miłosiernych czeka zbawienie w przyszłym życiu. Nauczając, posługiwał się przypowieściami pełnymi przykładów wziętych z życia. Nie występował przeciwko władzy Rzymian. Wokół Jezusa gromadziły się tłumy ludzi porwanych jego nauką. Zaniepokojeni działalnością Jezusa wpływowi Żydzi skłonili rządzącego Palestyną rzymskiego namiestnika Piłata, aby skazał go na śmierć poprzez ukrzyżowanie²².

21. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Klasa 1. Podręcznik – gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 135.

22. M. Lis, W. Kalwat, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 158–159.

Oskarżeniom o bogobójstwo towarzyszy wyciszanie czy przemilczanie cierpień Żydów. Jednocześnie męka Chrystusa czy opisy prześladowań chrześcijan wydanych lwom na pożarcie znajdują w podręcznikach swoje miejsce.

Często informacje o zdarzeniach, w czasie których dopuszczano się skrajnych form okrucieństwa w stosunku do Żydów są pomijane lub zbywane enigmatyczną wzmianką o „prześladowaniach”, które pojawiają się bez opisu i wyjaśnienia, tak jak gdyby prześladowania te były zrozumiałe.

Taki sposób napomykania o cierpieniach Żydów można prześledzić w podręczniku *Śladami przeszłości 2. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*:

Jednak wyprawy krzyżowe miały przede wszystkim wiele negatywnych skutków. Śmierć poniosła znaczna część ludności, a w Europie nasiliły się prześladowania religijne skierowane przeciwko wyznawcom islamu oraz Żydom²³.

23. S. Roszak, *Śladami przeszłości 2. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 11.

Wcześniej w podręczniku nie ma mowy o prześladowaniach Żydów.

Dalej czytamy, że „W Polsce liczniej niż dotąd osiedlali się Żydzi uciekający przed prześladowaniami nasilającymi się w Europie Zachodniej”²⁴, nie otrzymując wyjaśnień dotyczących samych prześladowań. Podobnie jest ze stwierdzeniem, iż ruchy heretyckie były „(...) celem prześladowań ze strony inkwizycji”²⁵ – brak opisu zarówno prześladowań, jak i inkwizycji.

24. Tamże, s. 38.

25. Tamże, s. 71.

W kontekście epidemii „czarnej śmierci” pojawia się obszerniejsze wyjaśnienie, nie nawiązujące wprost do poprzednich napomknięć o prześladowaniach Żydów natomiast wskazujące na Żydów jako na „odrębną grupę”:

„Czarną śmierć” spostrzegano jako karę zesłaną przez Boga za grzechy świata. Stało się to przyczyną prześladowań Żydów, będących wówczas odrębną grupą wśród mieszkańców wielu miast. Uważani byli oni za groźnych

przeciwników chrześcijaństwa, ponoszących winę za śmierć Chrystusa. Wkrótce zaczęto ich również obwiniać o celowe rozprzestrzenianie zarazy²⁶.

26. Tamże, s. 103.

Dopiero w kontekście prześladowań „innowierców” w okresie reformacji i kontrreformacji pojawiają się wzmianki o roli Kościoła katolickiego, czemu towarzyszy definicja inkwizycji nazywanej instytucją sądowniczą, a odpowiedzialność za jej poczynania delegowana jest na „bezwzględnych inkwizytorów”:

Początkowo głównym narzędziem do walki z innowiercami była powołana w XIII w. inkwizycja. Jej wyroki musieli uznawać i wykonywać wszyscy katoliccy władcy państw europejskich. W 1542 r. papież Paweł III zmienił zasady funkcjonowania tej instytucji sądowniczej, tak aby skuteczniej zapobiegać działaniom protestantów. Nadzór nad wykonywanymi przez nią zadaniami powierzył wówczas sześciu kardynałom. Jednak brutalne metody stosowane przez bezwzględnych inkwizytorów sprawiły, że instytucja ta zyskała bardzo złą sławę na całym kontynencie. Wkrótce okazało się, że działalność inkwizycji nie przyniosła zadowalających efektów, a wywołała jedynie dodatkową niechęć do katolicyzmu²⁷.

27. Tamże, s. 163.

Podstawowe założenie przedstawiane w podręcznikach wskazuje na chrześcijaństwo i Kościół katolicki jako źródło poszanowania praw człowieka i godności osoby ludzkiej. Przekaz ten nie pozostawia miejsca na refleksję dotyczącą antyjudajizmu i odpowiedzialności Kościoła katolickiego za prześladowania Żydów. Stąd dystansowanie się do poczynania inkwizycji i sugestia, że dochodziło jedynie do nadużyć wypływających z niedoskonałości ludzkiej.

Antysemityzm

Pojawiają się sugestie przedstawiające Żydów jako wrogów Polski i Polaków. W podręczniku *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy* czytamy:

Władze ZSRR starały się wykorzystywać różnice narodowościowe na zajęтым terytorium Rzeczypospolitej. Pozyskały zwłaszcza wielu Ukraińców i Żydów. Niektórzy z nich gorliwie uczestniczyli w prześladowaniach Polaków. Składali donosy i pomagali przy deportacjach²⁸.

28. S. Zając, *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, SOP Oświatowiec, Toruń 2012, s. 107.

Niepokojącym zjawiskiem jest przekazywanie nie wprost ostrzeżeń przed zagrożeniem, jakie stanowią Żydzi.

Nie ma ujednoliconych zasad podpisów pod portretami czy fotografiami osób pokazywanych w podręcznikach, odnoszących się do ich zawodu, stanu, pochodzenia itp. Do rzadkości należy praktyka wskazywania na pochodzenie z rodziny żydowskiej. Jednak czytamy, że Karol Marks „Był niemieckim myślicielem, jednym z twórców socjalizmu naukowego. Pochodził z rodziny żydowskiej, jednak jego ojciec przeszedł na luteranizm”²⁹.

29. S. Roszak, A. Łaszkiwicz, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 127.

Prześwitują informacje o Żydach jako o grupie eksploatującej ekonomicznie otoczenie, gdy jako źródło ich dochodów wskazywana jest lichwa i handel.

Aluzje do fabrykanta-wyzyskiwacza żydowskiego pochodzenia znajdujemy w podręczniku *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej* Infografika „W XIX-wiecznej fabryce” eksponuje

wyzysk robotników i fatalne warunki ich bytowania oraz zawiera fotografię Izraela Poznańskiego (przedsiębiorca łódzki pochodzenia żydowskiego) opatrzoną komentarzem dotyczącym bogactwa fabrykantów. Na kolejnej stronie pod tytułem „Scheiblerowie i ich imperium” czytamy:

Fabrykanci często angażowali się w działalność społeczną i kulturalno-oświatową. W XIX wiecznej Łodzi wyróżniała się pod tym względem rodzina Scheiblerów (...) ³⁰.

Następuje szczegółowy opis filantropijnych działań rodziny Scheiblerów³¹, a uczniowie mają za zadanie te działania przedstawić.

W podręczniku *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum* czytamy:

W XIX w. wykształcił się nowoczesny nacjonalizm, polegający na przekonaniu, że poszczególne narody powinny utworzyć odrębne państwa. Z czasem ruch nacjonalistyczny stawał się coraz bardziej radykalny. Skrajni nacjonaści starali się wpleść w kwestię narodową teorię darwinizmu, znaną z nauk przyrodniczych. Zaczęli tworzyć hierarchię, dzielącą narody na lepsze i gorsze – silniejszym przyznawali prawa a słabsi byli ich pozbawiani³².

Na kolejnej stronie jako jedyny przykład nacjonalizmu pojawia się syjonizm:

W Europie w XIX w. wzrosła niechęć do Żydów. Powstała wówczas współczesna odmiana antysemityzmu, którego podstawą było rasistowskie rozumienie narodu. W reakcji na prześladowania wśród Żydów zaczęły kształtować się żydowski nacjonalizm, nazywany syjonizmem. Zgodnie z jego założeniami Żydzi powinni dążyć do utworzenia własnego państwa w Palestynie. Zwolennicy tego nurtu krytykowali wszelkie formy asymilacji ludności żydowskiej, czyli próby przystosowania się do życia wśród obcych. Głównym ideologiem ruchu syjonistycznego był Teodor Herzl.

Teodor Herzl był austro-węgierskim dziennikarzem, pochodzącym z Budapesztu. W latach 90. XIX w. relacjonował dla gazet aferę szpiegowską, która miała miejsce we Francji, a dotyczyła Dreyfusa – oficera żydowskiego pochodzenia³³.

Pobieżna lektura może doprowadzić do wniosku, że typowym przykładem nacjonalizmu jest syjonizm, a sprawa Dreyfusa to afery szpiegowska.

Tego rodzaju teksty przypominają zmagania z cenzurą w okresie realnego socjalizmu, kiedy to należało tak zamaskować podstawowy cel przekazu, by umknął on uwadze cenzora.

Wykluczenie

Białe plamy w podręcznikach obejmują (nie)pamięć czynów i zdarzeń, związanych z Żydami, antyjudajizmem, antysemityzmem, pogromami, Zagładą, mordami dokonywanymi na Żydach w Polsce po II wojnie światowej, wydarzeniami roku 1968, a także zjawiskiem antysemityzmu bez Żydów po roku 1989.

Nieobecność w podręcznikach definicji Żyda skłania do tego, by zastanowić się, na ile trafna jest definicja, którą Jean-Paul Sartre podaje w *Rozważaniach*

30. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 46.

31. Karol Wilhelm Scheibler – jeden z największych łódzkich przemysłowców. Pochodził z rodziny niemieckiej wyznania ewangelicko-augsburskiego.

32. S. Roszak, A. Łaszkiwicz, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 201.

33. Tamże, s. 202.

o kwestii żydowskiej: „Żyd to człowiek, którego inni uważają za Żyda”, a jego sytuację określa to, że „żyje w łonie społeczeństwa, które uważa go za Żyda”³⁴.

Najczęściej eksponowaną informacją o Żydach żyjących na ziemiach polskich jest wskazanie, że było ich bardzo dużo. W podręczniku *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony* czytamy:

Pod koniec wieku na ziemiach byłej Rzeczypospolitej żyło od 60 do 80% populacji żydowskiej na świecie. Żydzi przeważnie zamieszkiwali małe miejscowości. Spośród dużych miast Warszawa była największym skupiskiem Żydów w Europie, a trzecim na świecie, po Nowym Jorku i Chicago³⁵.

Gdy mowa o przybyciu Żydów do Polski, towarzyszy temu sugestia, że w Polsce byli beneficjentami wyjątkowej tolerancji i otwarcia na różnorodność, a tam, skąd przybywali, narażeni byli na prześladowania.

Można zaobserwować tendencję do wymazywania Żydów z opisu tego, co „polskie”.

W podręczniku *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii klasy drugiej gimnazjum* czytamy:

Król zapewnił im nietykalność osobistą, swobodę wyznania oraz odrębne sądownictwo. Płacone przez Żydów podatki stanowiły bowiem znaczną część dochodów państwa, a bogaci bankierzy żydowscy w latach niedostatku często wspomagali skarbiec królewski pożyczkami. Żydzi nie mogli jednak posiadać w Polsce ziemi - mieszkali więc głównie w miastach, gdzie trudnili się handlem, rzemiosłem oraz lichwą, czyli pożyczaniem pieniędzy na procent³⁶.

Żydzi znikają jednak w przedstawionym w tym podręczniku opisie miasta oraz w opisie podziału wyznaniowego, gdzie nie wymienia się judaizmu³⁷.

Mamy trudności w dotarciu do informacji o udziale Żydów w powstaniu styczniowym. Z następującego fragmentu nie dowiemy się, że Kronenberg pochodził z rodziny żydowskiej:

Biali, bo tak nazywano zwolenników tego programu, stworzyli własną siatkę konspiracyjną, w której działali ziemianie, mieszczenie i inteligencja. Na ich czele stanęli hrabia Andrzej Zamoyski oraz warszawski bankier Leopold Kronenberg³⁸.

Tylko w niektórych podręcznikach, np. *Bliżej historii*, w kontekście uroczystego pogrzebu pięciu poległych w trakcie manifestacji w lutym 1861 roku dowiadujemy się o udziale w pogrzebie „rabinów żydowskich” oraz zaangażowaniu ludności żydowskiej w szereg powstańcze³⁹.

W *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony* nie dowiemy się o wkładzie Żydów w kulturę polską. Tylko wyjątkowo napotkamy wzmianki o kulturze chasydyzmu na ziemiach polskich, o literaturze w języku jidysz, o aktywności politycznej i społecznej Żydów na ziemiach polskich⁴⁰.

O pogromach dowiadujemy się przede wszystkim jako o zjawisku specyficznym dla Rosji:

34. J. P. Sartre, *Rozważania o kwestii żydowskiej*, Wydawnictwo Futura Press, Łódź 1992.

35. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 212.

36. S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012, s. 38–39.

37. Tamże, s. 64–65, 72.

38. S. Roszak, A. Łaszkie-wicz, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 215.

39. I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 95.

40. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 212–213.

W pierwszej połowie XIX stulecia wszędzie w Europie zniesiono prawną dyskryminację Żydów. Wyjątek stanowiła Rosja, w której w latach 80. restrykcje jeszcze zaostrzono. Przepisy ograniczające coraz bardziej terytorium, na którym mogła mieszkać ludność żydowska, sprawiły, że ponad milion Żydów musiało opuścić swoje rodzinne strony. Przez Cesarstwo Rosyjskie przetoczyły się fale pogromów, tolerowane, jeśli nie wręcz organizowane przez władze carskie⁴¹.

41. Tamże, s. 212.

Polska w oczach przyjeżdżających tu obecnie Żydów z Izraela, może być spostrzegana jako przestrzeń duchów, miejsce naznaczone śmiercią, niedokończona sprawa. Wędrowcy są ostrzegani – Żydzi są tam (tu?) zniechęceni. Lecz Benjamin Shvili myśli:

Niemożliwe, abym jechał po nienawiść (...) Nie jadę do Polski ani ze względu na Oświęcim, czy Treblinkę, ani ze względu na zło, bo nie rozumiem zła. Mówi się, że zło to próżnia i nieobecność. Jadę ze względu na inny brak, brak Izraela Baal Szem Towa, Widzącego z Lublina, Menachema Mendla z Kocka, Elimelecha z Leżajska. Jadę ze względu na cadyków i Czarną Madonnę, bo rozumiem czern⁴².

42. S. Ronen, *Podróże do Polski we współczesnej literaturze izraelskiej*, „Krasnogruda” 2002/2003, nr 16, s. 104–112.

Białe plamy w podręcznikach obejmują nie tylko (nie)pamięć czynów i zdarzeń, związanych z antyjudazmem, antysemityzmem, Zagładą. Dotyczą także współdziałania Polaków i Żydów, współtworzenia państwa polskiego i kultury polskiej w dwudziestoleciu międzywojennym, suwerennej kultury i religii żydowskiej na terenach ziem dawnej Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Czesław Miłosz pisze:

Dawna Rzeczpospolita była siedzibą największej liczby Żydów na świecie, centrum ich bogatego życia duchowego, ruchów religijnych i zaczynającej się tworzyć nowoczesnej literatury w języku jidysz. (...) Stulecia obecności Żydów w Polsce sprawiły, że to właśnie tutaj przechowały się aż do dni Zagłady bogate kulturalne tradycje żydostwa, mało znane i uświadamiane przez polskich współobywateli⁴³.

43. Cz. Miłosz, *Wyprawa w dwudziestolecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 267–270.

Coś powstrzymuje przed zasygnalizowaniem w podręcznikach współobecności i współdziałania Żydów i Polaków oraz wyjątkowości kultury żydowskiej zrodzonej na „ziemiach polskich”. Być może także i tu podświadoma ucieczka przed pamięcią i myśleniem odgrywa istotną rolę. Być może istotny jest lęk towarzyszący zawsze obecnej w antysemityzmie projekcji.

Maria Janion cytuje fragmenty *Podróży po Polsce* Alfreda Döblina. Ów Niemiec żydowskiego pochodzenia po pobycie w Wilnie dochodzi do wniosku, że Żydzi, których poznał w Niemczech,

to tylko oderwane jednostki, wynaturzone, bo dalekie od jądra tego ludu, który tu żyje i trwa. (...) Co tu się działo na tym pozornie jałowym kulturalnie Wschodzie. Jak tu wszystko krąży wokół ducha. Jak niestychaną wagę przywiązuje się do tego co duchowe, religijne. Duch spaja nie cienką warstwę narodu lecz masy. W tym swoim duchowo-religijnym centrum ten naród odnajduje się jak mało który (...) (Żydzi) sami stali się narodem-świątynią. Narodem, który nosi w sobie świątynię⁴⁴.

44. A. Döblin, *Podróż po Polsce*, cyt za: M. Janion, *Do Euro-py tak, ale razem z naszymi umar-łymi*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 146.

W czasie wspólnej podróży pociągami Polak dzieli się z Döblinem swymi emocjami – do Żydów żywi nienawiść i odrazę, zawładnięty jest wyobrazeniami

o Żydach jako o grzybach gnilnych, żywiących się ginącą tkanką, pasożytach, bakteriach. To, co Alfred Döblin dostrzegł jako wartość, dla jego towarzysza podróży ogarniętego koszmarem pożerania i rozkładu stanowiłoby zapewne potwierdzenie realności zagrożenia. Aktywność twórczą Żydów „zasymilowanych” przedstawiano w prasie Polski międzywojennej jako poważne zagrożenie.

Czy na przykład dużo jest w Polsce osób, które w całej pełni zdają sobie sprawę ze szkód, jakie pociągnąć za sobą musiało wtargnięcie Żydów do literatury? Powiedzmy śmiało, że w społeczeństwie naszym zupełnie nie docenia się destrukcyjnych wpływów wniesienia do literatury pierwiastków żydowskiej mentalności, tak jak nie widzi się zła, szerzonego przez pseudoartystyczną twórczość lekkiego rodzaju, szczególnie piosenkarstwa, zatruwającą duszę całego prawie narodu miazmatami materialistyczno-zmysłowego bagniska. (...) Żydostwo oparowało wszystkie te środki, przy pomocy których rozszerza się dzisiaj wartości duchowe i w ten sposób wychowuje się naród⁴⁵.

45. Cz. Miłosz, dz. cyt., s. 481.

Gdy nie możemy zaakceptować ani skutecznie wyprzeć naszych nagannych pragnień i zamiarów, możemy je komuś przypisać – będzie to projekcja bezpośrednia. Gdy zamierzamy wyrządzić komuś zło, chcemy kogoś skrzywdzić, możemy przypisywać mu cechy, usprawiedliwiające naszą agresję – będzie to projekcja komplementarna. Spostrzeganie Żydów jako zagrożenia dla kultury narodowej może stanowić uzasadnienie działań zmierzających do usunięcia Żydów z przestrzeni kultury narodowej.

Być może nie trzeba sięgać do psychoanalizy, by tłumaczyć nieobecność wielu wątków związanych z Żydami w podręcznikach. Może wykluczono te wątki, zakładając, że jeśli się je poruszy, dojdzie do skutków odwrotnych od zamierzonych, do „wywołania wilka (antysemityzmu) z lasu”. Może obawiano się, że podkreślanie wspólnoty losów zostanie potraktowane jako próba zacierania głębokich podziałów i różnic. Może obawiano się użycia słowa „Żyd”. Może obawiano się, że próba przedstawienia kultury Żydów na ziemiach polskich wzbudzi protesty podyktowane dostrzeganiem w tym próby zawłaszczenia i wchłonięcia tej kultury. Może brano pod uwagę, iż zaistnieje potrzeba szerszego omówienia roli Kościoła katolickiego w Polsce. Może obawiano się skutków popularyzowania wiedzy, że żyjemy na wielkim cmentarzu wszystkich Żydów Europy.

Wyparcie

Zagładę wspomina się w podręcznikach najczęściej w kontekście obrony dobrego imienia Polski i wskazywania na bohaterstwo Polaków. Przedstawianiu losów Polaków i Żydów w czasie II wojny światowej towarzyszyć mogą opisy i ilustracje, które akcentują wyjątkowe natężenie cierpień Polaków.

I tak, w podręczniku *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6* spotykamy dramatyczny, bogaty w przymiotniki, ilustrowany przykładami opis cierpień Polaków, a zwłaszcza „żołnierzy wyklętych”.

Podkreślenie natężenia przemocy wobec Żydów odnajdujemy jedynie w kontekście powstania w getcie: „Niemcy **brutalnie** stłumili powstanie”⁴⁶. W odniesieniu do Polaków czytamy:

46. W. Kalwat, M. Lis, *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 132.

„zostali **bestialsko** rozstrzelani w Katyniu”⁴⁷,

„Za naukę ojczystej historii, języka, kultury i geografii groziły bowiem śmierć, **tortury** bądź wysłanie do obozu koncentracyjnego”⁴⁸,

„**torturami** starali się wymusić na nim zeznania”⁴⁹,

„Niemcy spalili wieś Michniów, której mieszkańcy pomagali partyzantom. Prawie wszyscy zginęli. **Najmłodsza ofiara, Stefanek Dąbrowa miał zaledwie 9 dni**”⁵⁰,

„Około dwustu tysięcy mieszkańców miasta poniosło śmierć. Większość ofiar zginęła w wyniku **bestialskich mordów**, jakich dopuszczali się niemieccy zbrodniarze”⁵¹.

47. Tamże, s. 135.

48. Tamże, s. 136–137.

49. Tamże, s. 137.

50. Tamże, s. 138.

51. Tamże, s. 147.

Zagłada przedstawiana jest lakonicznie, często w otoczeniu informacji o przesładowaniach Polaków, powstaniu warszawskim, Katyniu.

W podręczniku może się pojawiać ilustracja przedstawiająca „Dzieci żydowskie więzione w obozie Auschwitz-Birkenau” i zamieszczona na tej samej stronie informacja o dzieciach z Zamojszczyzny. Informacje o powstaniu w getcie i Zagładzie ujęte są w ramę opowieści o Polakach ratujących Żydów. Uwaga koncentrowana jest na obronie dobrego imienia Polski i Polaków oraz na przekazie „Polacy też cierpieli”.

Rzadko wymieniane są żydowskie dzieci, które zginęły w okresie okupacji (wspominany jest Dawid Rubinowicz) oraz osoby dorosłe, które zginęły w obozach Zagłady (wspominany jest Janusz Korczak). Opiswany jest obóz Auschwitz-Birkenau, który był połączeniem obozu koncentracyjnego z obozem Zagłady – przy tej okazji wymienia się Żydów, Polaków, jeńców rosyjskich, Romów i przedstawicieli wielu narodów, którzy zginęli w tym obozie. Inne obozy zagłady jedynie się wymienia, częściej wspomina jest Treblinka. Nie dowiadujemy się prawie nic o milionach Żydów europejskich pochodzących spoza szeroko rozumianego terytorium Polski, którzy zginęli w tych obozach.

Przykład tekstu, który sugeruje, iż Żydzi sami przyczynili się do wymordowania Żydów, znajdujemy w podręczniku *Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne*

Holocaust był zbrodnią, która nie miała sobie równej w dziejach ludzkości. Większość Żydów przyjęła swój los biernie, bez oporu idąc na śmierć. Postawa ta wynikała częściowo z zastraszenia, obojętności wywołanej głodem i ciągłym strachem, a częściowo również z niedowierzania, że wszyscy mogą zostać zgładzeni. Wpływ na taką postawę miały również religia i tradycja żydowska, które nakazywały przyjęcie swojego losu jako wyroku Boga. Niektórzy Żydzi (np. żydowscy policjanci w gettach), licząc na ocalenie, współpracowali z Niemcami w wywożeniu swych braci na śmierć. To jednak nie uratowało ich od wysłania do obozów⁵².

52. R. Dolecki, J. Smoleński, K. Gutowski, *Po prostu historia. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 215.

W tym samym tekście (po fragmencie dotyczącym powstania w getcie) odnajdujemy opis dotyczący pomocy, jaką z narażeniem życia świadczyli Żydom Polacy:

Postawa Polaków wobec Holocaustu nie była jednoznaczna. Większość społeczeństwa obojętnie podchodziła do losu Żydów, starając się przede wszystkim przetrwać w niełatwych warunkach okupacji. Obawiano się także represji,

jakie mogły spotkać Polaka za pomoc udzieloną Żydom – Polska była jedynym krajem w Europie, w którym za takie działanie groziła kara śmierci. Niektórzy z Polaków wydawali Żydów w ręce Gestapo lub zajmowali się „szmalcownictwem”, czyli szantażowaniem ukrywających się Żydów. Trzeba również wspomnieć o nielicznych przypadkach mordów na uciekinierach z gett, których dopuszczali się niektóre oddziały podziemia – np. komunistyczna Armia Ludowa czy Narodowe Siły Zbrojne. Jednak wielu Polaków z narażeniem życia gotowych było nieść pomoc Żydom. Dostarczano im żywność, lekarstwa, ubrania, pomagano w ucieczce z gett i ukrywano. Działania te podejmowały zarówno pojedyncze osoby bądź rodziny, jak i ugrupowania konspiracyjne, które nadały swoim poczynaniom pewne ramy organizacyjne. Od 1941 r. w strukturach Polskiego Państwa Podziemnego funkcjonował Referat Żydowski, zajmujący się gromadzeniem informacji o losie Żydów i przekazywaniem ich rządowi polskiemu na wychodźstwie. We wrześniu 1942 r. powstał Tymczasowy Komitet Pomocy Żydom, który przekształcił się następnie w Radę Pomocy Żydom „Żegota”. Rada skupiała wielu działaczy, głównie katolickich, a zajmowała się ukrywaniem uciekinierów z gett, przede wszystkim dzieci. Współpracując z wieloma księżmi i zakonami, przekazywano Żydom fałszywe metryki chrztu, a rodziny, które ukrywały zbiegów, wspierano finansowo. W samej tylko Warszawie działaczka „Żegoty” Irena Sendlerowa uratowała w ten sposób ponad 2500 dzieci. Liczbę ocalonych podczas całej okupacji szacuje się na 100 tysięcy⁵³.

53. Tamże, s. 215–216.

Informacje o mordach, których dopuszczali się Polacy w stosunku do Żydów, poprzedzone są tu fragmentem o przyczynianiu się Żydów do „wywożenia swych braci na śmierć”, a uwieńczone przekazem o ocaleniu przez Polaków 100 tysięcy Żydów.

Wyjaśnienia dotyczące zniekształceń spostrzegania, zapamiętywania i zrozumienia (a zatem ostatecznie woli i możliwości przekazania opartego na przywołaniu źródeł opisu) zdarzeń skrajnie urazowych i naruszających wiarę w „sprawiedliwy świat” mogą stanowić formę usprawiedliwienia za zaniechanie przekazania wiedzy o tych zdarzeniach.

Milczeniu i przemilczaniu dotyczącemu Zagłady towarzyszą dociekania, czy i na ile można je tłumaczyć mechanizmami obronnymi pojawiającymi się w obliczu traumy tak potężnej, iż nie sposób w pełni dostrzec, co się zdarzyło, zapamiętać to i starać się pojąć.

Michael C. Steinlauf pyta: „Czy to jednak możliwe, że Zagłada nie została prawdziwie czy też w pełni dostrzeżona przez Polaków, że widzieli te zdarzenia, ale ich nie rozumieli?”⁵⁴. Dodaje, że niemożność przyjęcia do wiadomości Zagłady była zjawiskiem powszechnym – niedowierzenie, że jest to możliwe, obejmowało czytelników gazet w Ameryce, urzędników III Rzeszy pełniących swe funkcje w łańcuchu śmierci, Żydów w gettach, Żydów prowadzonych do gazu, których przekonywano, że zmierzają do łaźni, ocalonych, którzy nie mogli uwierzyć w swoje wspomnienia.

54. M. C. Steinlauf, *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2001, s. 67.

Nadmienia, że Eric Stautner twierdzi, iż doświadczenie traumatyczne dotyczące zbiorowości może zagrozić strukturze i spójności tożsamości zbiorowej. Steinlauf przywołuje teorie R. J. Liftona dotyczące psychicznego odrętwienia, pojawiającego się w obliczu zagrożenia życia i obcowania z obrazami śmierci, zwłaszcza groteskowymi, niedorzecznymi, skrajnie okrutnymi, absurdalnymi. Owo odrętwienie skutkuje niemożnością współodczuwania. Steinlauf cytuje

Liftona – odrętwienie psychiczne odcina „ja” od „własnych źródeł zależnych od takich struktur psychicznych jak współczucie dla innych, zaangażowanie społeczne i inne wyższe wartości (...) podważa najbardziej fundamentalne procesy psychologiczne⁵⁵”. Odrętwieniu towarzyszy gniew i wściekłość, a także przymus powtarzania manifestujący się nawrotem traumatycznych wspomnień, a niekiedy – powiązanych z nimi zachowań. J. L. Herman omawia teorie dotyczące przymusu odtwarzania traumatycznych wydarzeń⁵⁶. Freud kompulsywne powtarzanie urazowych doświadczeń wiązał z instynktem śmierci. Janet widział tu starania na rzecz przezwyciężenia bezradności, odzyskania poczucia kompetencji i siły. Mardi Horowitz wskazywała na potrzebę zrozumienia tego, co zaszło, kiedy to powrót do urazowego doświadczenia pozwala na wypracowanie nowych schematów poznawczych. Paul Russel zakładał, iż podejmowana jest tu próba zapanowania nad przerażeniem i gniewem, odzyskania kontroli nad swymi emocjami.

55. Tamże, s. 70–71.

56. Zob. J. L. Herman, *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.

Społeczeństwo poddane masowemu traumatycznemu doświadczeniu może nie być zdolne do takiego przeformułowania tego doświadczenia (przebudowy wartości i symboli), by osiągnąć ozdrowienie. Wówczas, zdaniem Liftona, możemy mieć do czynienia z „błędym kołem nieprzezwyciężonej historii”, wzmocnieniem poczucia winy, zaprzeczenia, gniewu. W imię przetrwania własnego lub własnej grupy społeczeństwo to może dopuścić się przemocy, nadal uważając się za ofiarę. Steinlauf przypomina, że Polacy nie tylko byli świadkami Zagłady, ale też narodem, który wielokrotnie dawał wyraz pragnieniu, aby Żydzi opuścili Polskę, społeczeństwem, które odniosło materialne korzyści w związku ze „zniknięciem” Żydów, zaś Polska była krajem, gdzie z wrogim niedowierzaniem witano powracających ocalałych.

Steinlauf uważa, że

... sam fakt bycia świadkiem Zagłady w powiązaniu z dotychczasową polską historią uruchomił psychologiczną i moralną pułapkę, z której nie widać było wyjścia. Poczucie winy nie do przyjęcia i nie do przezwyciężenia można było tylko odrzucić i stłumić, by w późniejszych czasach dawało o sobie znać w osobliwie zniekształconych formach⁵⁷.

57. M. C. Steinlauf, dz. cyt., s. 73.

W okresie powojennym obraz Żyda „był obciążony niebywałym ładunkiem psychologicznym” – budzący wrogość Żyd utożsamiany był z bolszewickim ministrem i funkcjonariuszem bezpieczeństwa, a zarazem Żydem „oskarżycielskim, naznaczonym krwią”. Ponownie przywoływany jest Lifton, gdy czytamy, że Polacy mogli tylko

... przeobrazić się z biernych ofiar w aktywnych prześladowców, zachowując jednocześnie poczucie krzywdy. W ten sposób powstały warunki dla przyszłej „rywalizacji w cierpieniu”, wyrażającej się w stale powracających twierdzeniach Polaków, że podczas wojny wycierpieli tyle samo co Żydzi, a także w „antysemityzmie bez Żydów”, który tak zadziwia i fascynuje zachodnich obserwatorów. Zagłada zaczęła w końcu jawić się jako ich prześladowanie przez Żydów⁵⁸.

58. Tamże, s. 74.

Koncentracja na przekonywaniu o zasługach Polaków w ratowaniu Żydów w okresie II wojny światowej i zagrożeniach, na jakie w związku z tym sami byli narażeni, może być zakorzeniona w tłumionym poczuciu współwiny czy

współodpowiedzialności; tę defensywną postawę Błoński nazywa „paniczną” i „krzykliwą”⁵⁹.

59. J. Błoński, dz. cyt., s. 45.

Z kolei Andrzej Leder przedstawia hipotezę, że „Polacy, naród w przewadze chłopski” nie tylko obserwowali Zagładę Żydów i zniszczenie dawnych elit, ale też

pasywnie doświadczali różnych form spełnienia. Realizacja skrytych pragnień przerażała, paraliżując władze podmiotowe i skłaniając do doświadczania rzeczywistości jako ‘jakby śnionej’, albo wciągała, popychając do głębokich zmian samoodczuwania, samorozumienia, sytuowania się jako podmiotu. Czasem ‘zakazane czyny’ były podglądane i doświadczane tylko jako *rozkosz Innego*, budząca zawiść i potępienie, innym razem budziły aktywną rozkosz, o której nie można już było zapomnieć i która, mimo poczucia winy, głęboko zmieniała doświadczenie samego siebie⁶⁰.

60. A. Leder, *Prześniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyka Polityczna, Warszawa 2014, s. 23.

Andrzej Leder próbuje napisać na nowo historię Polski, demaskując polskie mity narodowe. Owa bolesna operacja ma uchronić przed sparaliżowaniem myślenia przez nieuświadomione poczucie winy. Ma uwolnić zdolność pamiętania i myślenia. Zapleczem przedstawianych hipotez jest psychoanaliza Lacanowska, której założenia starano się przystępnie przedstawić, co skądinąd uważane jest za zadanie niewykonalne.

Martyrologia

Rywalizacja w cierpieniu to standard w przedstawianiu dziejów narodu polskiego od czasu zaborów. W podręcznikach eksponowane są cierpienia doświadczane przez Polaków i przywoływane przeświadczenie, że naród polski ma do wykonania „misję dziejową, a ponoszone przezeń cierpienia w obronie religii i wolności przyczyniają się do odkupienia całego świata”⁶¹.

61. M. Kopczyński, M. Przybyliński, *Poznań przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony. Część 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014, s. 64.

Dowiadujemy się, że rozbiory, klęski powstań narodowych widziane były jako znak tego, że Polska jest Chrystusem narodów, narodem wybranym, iżby swym męczeństwem odkupić winy innych narodów. Każda porażka i upokorzenie może być przetworzona w tytuł do chwały (*Gloria Victis*), umacniający przekonanie o duchowej wyższości Polaków. Warto przypomnieć, że przekonanie o wyjątkowości losu Polaków jako narodu wybranego jest wciąż żywe i przywoływane, np. w kontekście katastrofy smoleńskiej.

Podręczniki pomijają (w odróżnieniu od Marii Janion) wątek związany z przeświadczeniem Adama Mickiewicza o wspólnocie losów i przeznaczenia narodu żydowskiego i polskiego, narodów wybranych. Można w tym porównaniu mesjanizmu polskiego i żydowskiego dostrzec solidną podstawę zarówno utożsamiania się, jak i rywalizacji z cierpieniami Żydów.

Mitologizacji historii narodu polskiego, odwoływaniu się do opatrności w uzasadnianiu zwycięstwa nad bolszewizmem (1920, 1989) towarzyszy przekonanie, że Bóg jest po naszej stronie. Przekonanie o wyjątkowości i wielkości Polski kształtowane jest poprzez przywoływanie: cierpień, na jakie Polacy zostali narażeni w czasie kolejnych walk o niepodległość, prób wynarodowienia ze strony zaborców, cierpień w czasie II wojny światowej, między innymi w związku z deportacjami na terenie Związku Radzieckiego, cierpień po II wojnie światowej w związku z wysiedleniami i terrorem realizowanym przez Urząd

Bezpieczeństwa i powiązane z nim służby. Jako wrogowie Polski i polskości wskazywani są przede wszystkim zaborcy, II wojna światowa jest kontynuacją prześladowań ze strony Niemców (nazistów, faszystów) i Rosjan (bolszewików, komunistów), okres powojenny – prześladowań ze strony funkcjonariuszy narzuconych Polakom władz (bolszewickich). Przytaczane są przykłady, gdy Polacy – jako niewinnie cierpiący z rąk zaborców – spotykali się z przejawami solidarności i szacunku, a jako walczący o wolność innych narodów budzili podziw.

Wpajanie w podręcznikach przekonania o wyjątkowości cierpień Polaków, martyrologii narodu polskiego i jego wyjątkowej misji wiąże się ze zwiększonym prawdopodobieństwem ugruntowania zjawiska nazywanego narcyzmem grupowym. Narcyzm manifestuje się podwyższoną samooceną, poczuciem wyższości, arogancją, fantazjami wielkościowymi i wiarą we własną wyjątkowość. Konstrukcja tożsamości narodu oparta na przekonaniu o wyjątkowości jego losu i cierpienia wiąże się z dużym ryzykiem, że ten wizerunek własny zostanie zakwestionowany.

Samoocenie bardzo wysokiej, ale niestabilnej – „zagrożonemu egotyzmowi”⁶² towarzyszy zwiększone ryzyko agresji, w sytuacji gdy ta ocena jest zagrożona. Korektę zawyżonej samooceny zastępuje poszukiwanie zewnętrznych czynników odpowiedzialnych za poniesione klęski, zidentyfikowanie wrogów oraz ich knoń.

Obok hipotezy zagrożonego egotyzmu można odwołać się tu do takich interpretacji jak: atrybucja obronna w służbie ochrony poczucia własnej wartości, procesy przywracania spójności poznawczej, styl poznawczy charakteryzujący się wysokim stopniem nietolerancji wobec sprzeczności, myślenie typu wszystko albo nic, wyjaśnianie odwołujące się do teorii spiskowych.

David R. Mandel twierdzi, iż nacjonalizm

dostarcza egoistycznego poczucia spójności grupy poprzez podkreślanie jej współdzielonej wielkości. Z drugiej strony wzmacnia poczucie zagrożenia, wskazując niebezpieczeństwa czyhające na naród. Wzmacnia on również uczucia nienawiści poprzez wskazywanie, kto jest winny porażkom i trudnościom narodu. Pielęgnowuje poczucie upokorzenia, rozniecając wiarę w to, że własny naród nie otrzymuje tyle szacunku, na ile zasługuje⁶³.

W Polsce prowadzone były badania dotyczące „rywalizacji cierpień” i konsekwencji spostrzegania Polaków jako grupowej ofiary historii. Na zjawisko „rywalizacji cierpień” wskazywał Krzemiński, twierdząc, że dla konstrukcji polskiej tożsamości istotne jest zakorzenienie w micie martyrologicznym w opozycji do martyrologii narodu żydowskiego⁶⁴. Michał Bilewicz przedstawia wyniki badań wskazujące, że przekonanie o wyjątkowości cierpień, na jakie Polacy byli narażeni, może towarzyszyć niechęci do grup bardziej poszkodowanych, których świadectwa mogą stanowić zagrożenie dla polskiej tożsamości społecznej. Postrzeganie własnej grupy jako ofiary pomaga uwolnieniu się od ciężaru winy wobec tych, których grupa ta krzywdziła. „Rywalizacja cierpień” służy zatem chronieniu i odbudowywaniu zagrożonej tożsamości społecznej⁶⁵.

62. R. E. Baumeister, *Holokaust i cztery korzenie zła*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, pod red. L. S. Newmana, R. Erbera, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 223–227.

63. D. R. Mandel, *Inicjatorzy ludobójstwa. Hitler w ujęciu psychologii społecznej*, [w:] *Zrozumieć...*, s. 240.

64. Zob. I. Krzemiński, *Czy Polacy są antysemitami*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.

65. M. Bilewicz, M. Jaworska, *Zagrażająca przeszłość i jej wpływ na relacje międzygrupowe*, [w:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Przebieg sporów o pamięć Zagłady w Polsce wskazuje na silne zakorzenienie tego zjawiska w sporze o kształt polskiego katolicyzmu. Gdy na terenie obozu Auschwitz-Birkenau usytuowano klasztor sióstr karmelitanek, a następnie pojawiły się tam krzyże, rozpoczął się trwający kilkanaście lat konflikt, który Goldhagen skomentował jako „jeszcze jeden przykład politycznego zawłaszczania przez Kościół statusu ofiary”⁶⁶. Prześledzenie tego sporu może służyć poznaniu argumentacji, reakcji i emocji, które podzieliły Kościół katolicki w Polsce.

Opublikowany w „Tygodniku Powszechnym” artykuł Jerzego Turowicza *Karmel w Oświęcimiu* (1986) i esej Jana Błońskiego *Biedni Polacy patrzą na getto* (1987) ilustrują stanowisko katolików przywiązanych do perspektywy kościoła otwartego. Ksiądz Stanisław Musiał na łamach „Tygodnika Powszechnego” opublikował (1977) tekst *Czarne jest czarne*, domagając się przejrzystego stanowiska Kościoła katolickiego w Polsce w stosunku do grzechu antysemityzmu⁶⁷.

Krystyna Skarżyńska wyodrębnia patriotyzm symboliczny i patriotyzm pragmatyczny. Patriotyzm symboliczny w Polsce opiera się na budowaniu i podtrzymywaniu pamięci o cierpieniach narodu i jego bohaterów oraz krzywdach, jakich Polacy doznali i jakimi są zagrożeni. Osoby, które tej wizji nie podzielają, nie są uważane za prawdziwych patriotów, prawdziwych Polaków. Patriotyzm symboliczny wiąże się z gotowością do wytropienia i unieszkodliwienia tych, którzy zagrażają martyrologicznej wizji polskości, na przykład w ten sposób, że obwiniają Polaków o wyrządzenie krzywdy przedstawicielom innych narodów. Stwarza też możliwości spostrzegania narodu poprzez pryzmat retoryki z pogranicza religii i mistyki.

Przedstawione w publikacji *Grupowa martyrologia: psychologiczne funkcje przekonania o narodowej krzywdzie* badania (prowadzone przez zespół pod kierownictwem Krystyny Skarżyńskiej) dowodzą, że im silniejsze przekonanie o kolektywnej krzywdzie własnego narodu, tym większa nieufność i obawy w stosunku do imigrantów, większy dystans do Żydów, tendencja do usprawiedliwienia wszelkich działań w obronie grupy własnej i wzrost obaw przed powtórny pokrzywdzeniem własnej grupy. Przekonaniu o martyrologii własnej grupy towarzyszy zakwestionowanie grupowej winy w stosunku do innych grup. Kolektywny narcyzm powiązany jest również z obawami o wizerunek własnej grupy, zagrożony oskarżeniami o antysemityzm i współudział w prześladowaniach Żydów. Reakcja „co inni o nas powiedzą” przeważa nad żalem, współczuciem i wstydem⁶⁸.

Propaganda

Roy E. Baumeister wskazuje na cztery ważne przyczyny zła: idealizm, zagrożony egotyzm, cele instrumentalne (osobisty zysk) oraz sadyzm⁶⁹. Idealizm wyrażał się wiarą sprawców Zagłady, że działają w imię realizacji celów tak chwalebnych, iż uswięcają one wszelkie środki. Stawianie wspólnoty nad jednostką, wiara w realizację idealnego społeczeństwa (aryjskiej utopii), uznanie za warunek społecznego ładu, podporządkowanie się autorytetom były ważnymi czynnikami uczestnictwa w Zagładzie.

66. D. J. Goldhagen, *Niedokończony rozrachunek*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005, s. 255.

67. W. Bereś, K. Burnetko, J. Podsudecka, *Krąg Turowicza. Tygodnik, czasy, ludzie. 1945–1999*, Fundacja Świat ma Sens, Limanowa–Kraków 2012.

68. K. Skarżyńska, K. Przybyła, A. Wójcik, *Grupowa martyrologia: psychologiczne funkcje przekonania o narodowej krzywdzie*, „Psychologia Społeczna” 2012, tom 4 (23), s. 335–352.

69. R. E. Baumeister, art. cyt., s. 223–227.

Krytyczne myślenie wspomaga rozpoznanie propagandowych zabiegów, a uzasadniony sceptycyzm wobec utopijnych wizji przyszłości może uratować jednostkę przed staniem się częścią zbrodniczej wspólnoty.

Skuteczna propaganda odgrywa kluczową rolę w skłonieniu ludzi (którzy nie skrzywdziliby nawet muchy) do dokonywania aktów ludobójstwa i okrucieństwa. W systemach totalitarnych nieograniczony dostęp do władzy we wszystkich jej wymiarach ułatwia wpływ na poglądy mas poprzez propagandę.

Istotną przeszkodą w przybliżeniu istoty procesów, które umożliwiły Zagładę i prześladowania Polaków w ZSRR oraz w pierwszych latach po II wojnie światowej, stanowi praktyka przedstawiania w podręcznikach postaci Hitlera i Stalina. Podkreślany bywa wpływ, jaki mieli wywierać, kreowani są na silnych, charyzmatycznych przywódców, a zarazem na nich delegowana jest znaczna część odpowiedzialności za śmierć milionów osób. Nie ma dostępu do tekstów obrazujących ich tok rozumowania. Kształtujące wydawałoby się na przykład przywołanie tych fragmentów *Mein Kampf*, gdzie Hitler oświadcza, że Chrystus był Aryjczykiem, ale Paweł użył jego nauki do mobilizacji kryminalnego podziemia i zorganizowania proto-bolszewizmu, przez co stracona została piękna przejrzystość świata antycznego. Niekiedy sposób prezentowania Hitlera przybliżył się do hołdu dla jego skuteczności. Czytamy:

Adolf Hitler słynął jako doskonały mówca, wywierający na słuchaczy ogromny wpływ. W swoich przemówieniach odwoływał się do takich wartości jak honor i godność. W Niemczech upokorzonych klęską w I wojnie światowej wyzwalało to pragnienie powrotu do dawnej potęgi⁷⁰.

Istotnie, Adolf Hitler odnosił zagadkowe sukcesy, lecz podręczniki nie pozwalają na wgląd w mechanizmy wywierania wpływu, jak i w reakcje jego słuchaczy. Leni Riefenstahl, twórczyni perfekcyjnego filmu propagandowego prezentującego ideologię nazistów (1934) *Tryumf woli*, tak opisuje swoje doznania:

Byłam zbyt daleko, bym mogła dojrzeć twarz Hitlera, ale gdy wrzaski zamarły, usłyszałam jego głos: – Towarzysze Niemcy i Niemki! – W tej samej chwili doznałam niemal apokaliptycznej wizji, której nigdy nie zapomnę. Wydawało mi się, że powierzchnia ziemi rozwiera się przede mną, a z jej środka wytryskuje olbrzymia struga wody, tak potężna, że sięga nieba, a ziemia trzęsie się w posadach. Byłam jak sparaliżowana. Choć nie mogłam zrozumieć większości tego, co mówił, byłam tym urzeczona i miałam poczucie, że ta widownia poszłaby za nim wszędzie⁷¹.

Zarówno Hitler, jak i Stalin byli przedmiotem analiz psychologicznych i psychiatrycznych. Już wskazanie na możliwość spojrzenia na te osoby przez pryzmat psychopatologii uruchomić może refleksję nad przywódcami zmierzającymi do wzbudzenia nienawiści wobec wykreowanego w ich fantazji wroga. Rozwodząc się nad talentami i umiejętnościami Hitlera, Fromm opisuje jego niewzruszoną pewność „którą, jak wiele narcystycznych osób, żywił wobec swoich idei”, dzięki czemu stawał się atrakcyjny dla niepewnych ludzi żyjących w niepewnych czasach oraz fakt, że jego mów „nie krępowały żadne skrupuły natury moralnej czy intelektualnej, (...) łączył ze sobą strzępy wiedzy i tworzył z tego argument, który wydawał się wiarygodny, przynajmniej w oczach bezkrytycznych umysłowości”⁷².

70. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 97.

71. L. Riefenstahl, *Pamiętniki*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2003, s. 90.

72. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999.

Ten klucz interpretacyjny może okazać się pomocny przy prezentowaniu w podręcznikach postaci Adolfa Hitlera czy też innych osób wyróżniających się dużą skutecznością we wzbudzaniu nienawiści i zarządzaniu gniewem.

Przedstawienie propagandy w kontekście szerzenia antysemityzmu pojawia się w podręcznikach jedynie wyjątkowo. Przeceniana jest rola przywódców, strach i terror, jaki towarzyszył ich rządóm. Wspomina się o wykorzystaniu wszelkich możliwych kanałów informacji, wpajaniu przekonań w organizacjach młodzieżowych, organizowaniu masowych zdarzeń⁷³.

Znaczące mogłoby być udostępnienie szerszej informacji o usystematyzowanym i nieustannym funkcjonowaniu instytucji propagandowych III Rzeszy i utalentowanego ministra Goebbelsa. Nie pozostawiano tu przypadkowi wybuchów entuzjazmu tłumu, momentów znaczącej ciszy i budzącej dreszcz muzyki, dawkowania rozkoszy obcowania z Führerem i upowszechniania rozkoszy płynącej z bycia częścią wspólnoty. Istotne było oddziaływanie na emocje – odwoływanie się do wiary, a nie do racjonalnego wyboru.

Mit faszystowski nie skrywał niczego, był bezpośredni. Przywódcy dawkowali opium masom dość otwarcie. W służbie narodowej systematycznie wprzęgano archetypy krwi i ziemi, nadczłowieka, ujarzmiającego smoka, bóstwa Walhalli i diabelskie moce Żydów. Połowa geniuszu Hitlera polegała na uderzeniu we właściwe struny podświadomości. Drugą zaś stanowił jego czujny eklektyzm, jego zręczność w stosowaniu hipernowoczesnych, awangardowych metod w ekonomii, architekturze, technice, propagandzie i sztuce wojennej. Sekret faszyzmu to odrodzenie archaiczných wierzeń pośród ultranowoczesnego otoczenia. Gmach nazizmu był drapaczem chmur wyposażonym w instalację góraczej wody, zasilaną z podziemnego źródła pochodzenia wulkanicznego⁷⁴.

W *LTI. Notatniku filologa* Victor Klemperer dokonał analizy języka, którym posługiwały się nazistowskie środki masowej propagandy, prowadząc do neutralizacji zła i sakralizacji przywódcy.

Klemperer opisuje między innymi audycję radiową nadaną 10 listopada 1933 roku:

Ale w całej swojej trywialności, w całym swoim dla najgłuchszego nawet słyszalnym, do nieba o pomstę wołającym zakłamaniu impreza ta miała jednak pewną szczególną i nową moc oddziaływania. Sprawił to wstępny chwyt propagandy, który uważam za najlepszy spośród jej udanych wyczynów i właściwie decydujący. Zapowiedź brzmiała jak następuje: „Uroczysta chwila między godziną 13.00 a 14.00. W trzynastej godzinie do robotników przybędzie Adolf Hitler”. Jest to, jak każdy widzi, język Ewangelii. Pan, zbawca przychodzi do ubogich i zagubionych. Finezja, nawet w sposobie podania czasu. O godzinie trzynastej? Nie: „w trzynastej godzinie”. Brzmi to nieco jakby za późno, ale ON działa cud, dla niego nie istnieje żadne „za późno”⁷⁵.

Dalej czytamy: „O poległych przy Ferdherrnhalle powiedział (Hitler) «moi apostołowie» (...) a przy uroczystościach pogrzebowych padły słowa «Zmartwychwstaliście w Trzeciej Rzeszy»”. Po zagarnięciu Austrii, w roku 1938 Klemperer opisuje święta „niemieckiej duszy”, „Zmartwychwstania Rzeszy Wielkoniemieckiej”, „a tym samym ponownych narodzin światła, wskutek czego cała uwaga skupia się na kole słonecznym i swastyce, a Żyd Jezus jest całkowicie usunięty poza nawias”⁷⁶.

73. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, s. 102–103.

74. A. Koestler, *Anatomia mitu*, „Literatura na świecie” 1990, nr 8 (229), s. 185.

75. V. Klemperer, *LTI. Notatnik filologa*, [w:] *Wobec faszyzmu*, pod red. H. Orłowskiego, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 317.

76. Tamże, s. 326.

Cały sztafaż słowny działa jednak w kierunku transcendencji chrześcijańskiej: mistyka świętej nocy, męczeństwo, zmartwychwstanie, zakon rycerski wiążą się (wbrew swej pogańskiej intencji) jako wyobrażenia katolickie czy, że tak powiem, parsifalowskie z czynami Führera i jego partii. A „wieczna warta” tych, którzy złożyli „świadectwo krwi”, zwraca wyobraźnię w tym samym kierunku⁷⁷.

77. Tamże, s. 326–327.

Victor Klemperer mylił się, sądząc, że dla wszystkich słyszalne jest wołające o pomstę do nieba zakłamanie oraz że każdy widzi, iż posłużono się językiem Ewangelii. Jest bardzo istotne, by szkoła była w stanie zwiększyć możliwości rozpoznawania zakłamania i instrumentalnego posługiwania się językiem Ewangelii.

W podręcznikach przemilczano zagadnienie kampanii antysemitycznych w Polsce – zarówno w okresie międzywojennym, jak i w roku 1968, czy też w III Rzeczypospolitej.

Kontekst antysemitycznej propagandy łączony z wydarzeniami roku 1968 został przedstawiony przez Steinlaufa. Opisuje on działalność Mieczysława Moczara oraz związanej z nim grupy „Partyzantów” (radikalnej frakcji członków PZPR), datującą się od 1956 roku, kiedy to przekształcał „flirt między szowinistycznym nacjonalizmem a autorytarnym komunizmem w potężną siłę polityczną – endokomunizm”. Współpracownicy Moczara, przedwojennego komunisty, wywodzili się między innymi z kręgów radykalnych odłamów przedwojennej endecji, jak Bolesław Piasecki. Moczar kontrolował aparat bezpieczeństwa oraz organizacje i instytucje kształtujące pamięć o latach II wojny światowej, w tym Związek Bojowników o Wolność i Demokrację, zrzeszający 300 tysięcy członków, gdzie stworzył warunki przywrócenia pamięci o dokonaniach dawnych członków AK. Potrafił przekonywać o zagrożeniu Polski spiskiem imperialistów, gdzie próby zniszczenia i upokorzenia Polski miały być podejmowane przez Niemców i Żydów. Niemcy mieli zmierzać do odzyskania utraconych terenów, Żydzi do upowszechnienia stereotypu Polaka-antysemity.

W pełni ukształtowany system przekonań Moczara i jego „Partyzantów” obejmuje paranoiczną wizję rzeczywistości: przekonanie o ogólnoswiatowym spisku przeciwko Polakom i Polsce, którego agenturę stanowiły Zachodnie Niemcy i syjoniści. Ich bronią był rewanżyzm i historyczny rewizjonizm a celem pogwałcenie granic i pamięci narodu, jego ciała i duszy⁷⁸.

78. M. C. Steinlauf, dz. cyt., s. 101.

Dalej Steinlauf pisze:

Jądrym prawdy w polskich zarzutach był zachodni stereotyp Polaka jako „wiecznego antysemitę”, który cieszył się z wymordowania Żydów na swojej ziemi. Oskarżenia te godziły w dość popularny, lecz powszechnie odrzucony przez historyków pogląd, że to właśnie polski antysemityzm przyczynił się do wyboru Polski przez Hitlera na miejsce obozów śmierci. Tego rodzaju przekonania, wynik traumatycznych wspomnień ofiar Zagłady, które współgrały z potrzebami zachodnich Żydów i zachodnich środków przekazu, zasługują na odrębną wnikliwą analizę⁷⁹.

79. Tamże, s. 97.

Kampania Moczara i „Partyzantów” przyczyniła się do reanimacji w debacie publicznej języka patriotyczno-symboliczno-religijnego oraz wykreowania

konieczności walki o dobre imię Polski i Polaków. Wywarło to trwałe piętno na podręcznikach szkolnych i skutkowało współdziałaniem Polaków z różnych obozów politycznych i warstw społecznych dla rekonstrukcji historii cierpień Polaków oraz świadczonej przez nich pomocy dla Żydów w okresie II wojny światowej.

W podręcznikach pominięte zostało zagadnienie instrumentalnego podsycania antysemityzmu i wzmacnianie poczucia doznanej niesprawiedliwości. W kontekście protestu przeciwko *Shoah* Lanzmanna Ewa Ochman pisze, iż rząd generała Jaruzelskiego, zmierzając do odzyskania autorytetu, „sięgnął w pewnym momencie po starą i sprawdzoną metodę stosowaną już w przeszłości do zjednoczenia Polaków i zdobywania ich poparcia dla politycznego układu: tzw. kwestię żydowską”⁸⁰. Prowadzona „w obronie chwalebnej przeszłości Polski” kampania koncentrowała się na przedstawieniu udziału Polaków w ratowaniu Żydów, skupiając się na następujących argumentach:

- Polacy stanowią najliczniejszą grupę wśród odznaczonych medalem *Yad Vashem* przyznawanym przez Jerozolimskie Muzeum Holocaustu za ratowanie Żydów podczas Zagłady.
- Rada Pomocy Żydom (*Żegota*), jedyna tego rodzaju podziemna organizacja mająca za zadanie pomoc i ratowanie Żydów, została założona przez Polaków.
- Polskie podziemie przekazało na Zachód informację o obozach zagłady Żydów i prosiło o pomoc dla ich ofiar.
- Mimo że pomoc Żydom była w Polsce karana śmiercią, w czasie hitlerowskiej okupacji Polacy uratowali łącznie około 100 tysięcy Żydów.
- Donosiciele i szmalcownicy byli karani śmiercią przez Armię Krajową.
- Polacy nie splamili się polityczną kolaboracją z Niemcami.

Argumenty te rutynowo przywoływane są w polskich podręcznikach, gdy mowa o Zagładzie. Mają charakter racjonalny, lecz źródłem ich siły jest wzbudzenie oburzenia wobec spisku, którego celem jest splamienie honoru Polaków.

Propaganda odwołuje się do emocji, starannie unikając przedstawiania i rozważania różnych punktów widzenia. Adresatem propagandy są masy, którym Hitler przypisywał cechy „kobiece”, przez co rozumiał: kierowanie się uczuciami, irracjonalizm, niezdolność do logicznego rozumowania, poddańczy podziw dla siły. Masom nie należy niczego tłumaczyć, wywołuje to skutki odwrotne od zamierzonych. Należy wytrwale powtarzać przekaz, który zjednoczy je zarówno w identyfikacji z wielkością narodu, jak i w świętym oburzeniu wobec sił, które chcą zakwestionować wyjątkowość cierpień tego narodu: skrzywdzonego, bohaterskiego, niewinnego.

Masy różnią się zasadniczo od społeczeństwa obywatelskiego, w którym istnieją wolność, możliwość wyboru i uczestnictwa. Możliwość dociekania prawdy, formułowania własnych sądów i przyjmowania odpowiedzialności za własne wybory utrudnia przekształcenie obywateli w masy. Przekaz podręczników może stanowić wsparcie lub przeszkodę w uzyskaniu zdolności do suwerennego myślenia i działania.

80. E. Ochman, *Próby legitymizacji władzy w Polsce po zniesieniu stanu wojennego: przypadek Shoah Claude'a Lanzmanna*, [w:] *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*, pod red. T. Majewskiego, A. Seidler-Janiszewskiej, Wydawnictwo Oficyna, Łódź 2011, s. 339–342.

Bibliografia

- Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, Wydawnictwo Masada, Warszawa 1992.
- Baumeister R. E., *Holocaust i cztery korzenie zła*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, pod red. L. S. Newmana, R. Erber, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 223–227.
- Bilewicz M., Jaworska M., *Zagrażająca przeszłość i jej wpływ na relacje międzygrupowe*, [w:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Błoński J., *Biedni Polacy patrzą na getto*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Bereś W., Burnetko K., Podsądecka J., *Krąg Turowicza. Tygodnik, czasy, ludzie. 1945–1999*, Wydawnictwo Fundacja Świat ma Sens, Limanowa–Kraków 2012.
- Czechowska L., Janicki A., Święcicki K., *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 2. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.
- Dobrzycka E., Makara K., *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014.
- Dolecki R., Smoleński J., Gutowski K., *Po prostu historia. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999.
- Grynberg H., *Ludzie Żydom zgotowali ten los*, [w:] tegoż, *Prawda nieartystyczna*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2002.
- Goldhagen D. J., *Niedokończony rozrachunek*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.
- Herman J. L., *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
- Janicki A., *W centrum uwagi. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.
- Janion M., *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Kalwat W., Lis M., *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
- Kalwat W., Lis M., *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.
- Koestler A., *Anatomia mitu*, „Literatura na świecie” 1990, nr 8 (229).
- Kopczyński M., Przybyliński M., *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. XIX wiek. Podręcznik do historii dla klasy III szkół ponadgimnazjalnych – zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014.
- Klemperer V., *Notatnik filologa. LTI*, [w:] *Wobec faszyzmu*, pod red. H. Orłowskiego, Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Król T., Maśnik K., Śledziński W., Węglarczyk G., Wronicz J., *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2011.
- Krzemiński I., *Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie. Raport z badań*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.

Krzemiński I., *Czy Polacy są antysemitami*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.

Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Klasa 1. Podręcznik – gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.

Leder A., *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

Miłosz Cz., *Wyprawa w dwudziestolecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999.

Newman L. S., *Czym jest „socjopsychologiczne” wyjaśnienie zachowania sprawcy? Czynniki sytuacyjne i osobowościowe w Gorliwych katach Hitlera Daniela Goldhagena*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holocaustu*, pod red. L. S. Newmana, R. Erbera, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Obirek S., *Polak katolik?*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2015.

Ochman E., *Próby legitymizacji władzy w Polsce po zniesieniu stanu wojennego: przypadek Shoah Claude’a Lanzmanna*, [w:] *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*, pod red. T. Majewskiego, A. Seidler-Janiszewskiej, Wydawnictwo Oficyna, Łódź 2011.

Omawianie zagadnienia antysemityzmu: cele i sposoby. Przewodnik dla nauczycieli, Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka OBWE, Instytut Yad Vashem, 2007, https://www.yadvashem.org/yv/en/education/ceremonies/pdf/antisemitism_guidelines_polish.pdf (dostęp 31.08.2015).

Riefenstahl L., *Pamiętniki*, Warszawa 2003.

Ronen S., *Podróże do Polski we współczesnej literaturze izraelskiej*, „Krasnogruda” 2002/2003, nr 16, s. 104–112.

Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Roszak S., Łaskiewicz A., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

Sartre J. P., *Rozważania o kwestii żydowskiej*, Wydawnictwo Futura Press, Łódź 1992.

Skarżyńska K., Przybyła K., Wójcik A., *Grupowa martyrologia: psychologiczne funkcje przekonań o narodowej krzywdzie*, „Psychologia Społeczna” 2012, tom 4 (23), s. 335–352.

Steinlauf M. C., *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2001.

Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014.

Zajac S., *Teraz Historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2012.

VII. **„Kultywujemy polskość”. Antysemityzm w przestrzeni publicznej**

W 1990 roku podczas kampanii prezydenckiej Lech Wałęsa posłużył się antysemityzmem, publicznie sugerując, jakoby Tadeusz Mazowiecki był Żydem, by wyeliminować przeciwnika z gry. Kontrkandydat ówczesnego zwycięzcy zareagował na tę sugestię, legitymując się na oczach dziennikarzy „aryjskimi papierami”, by dowieść, że z dziada pradziada jest „czystej krwi” Polakiem. Żadnemu z kandydatów te antysemickie gesty nie przeszkodziły w karierze. Nie sprawiły one także, że pod znakiem zapytania stanęła funkcja autorytetu, jaką obaj do dziś sprawują.

25 lat później, podczas kampanii prezydenckiej w 2015 r., Andrzej Duda, główny kontrkandydat ubiegającego się o reelekcję prezydenta, zarzucił Bronisławowi Komorowskiemu błąd, jakim było jego zdaniem publiczne nazwanie „narodu ofiar”, czyli Polaków, sprawcą mordu w Jedwabnem. Zdaniem zwycięskiego – jak się później okazało – kandydata, wzięcie odpowiedzialności w imieniu Polaków za mord na Żydach było „niszczeniem rzeczywistej pamięci historycznej” oraz przyczynianiem się do „kłamliwych oskarżeń przez innych, że to my [Polacy – przyp. aut.] uczestniczyliśmy w Holokauście”. Liberalne media – od gazet, przez telewizję, po blogi i facebookowe wpisy – wypomniały Dudzie, że „gra kartą żydowską”. Nikt natomiast nie zwrócił uwagi na odpowiedź Bronisława Komorowskiego. A jeśli, to chwalono go za celność riposty. „Gdyby pan chciał robić zarzuty z pytań o przepraszanie za trudne sprawy, to musiałby pan zacząć od polskich biskupów, którzy mówili: «przebacz[a]my i prosimy o przebaczenie». To jest postawa chrześcijańska, która powinna nam wszystkim dać wiele do myślenia” – odrzekł urzędujący prezydent. Jeśli list biskupów polskich do biskupów niemieckich z 1966 roku stanowić ma analogię do „przepraszania za Jedwabne”, wobec którego swój stanowczy sprzeciw na długo przed Andrzejem Dudą zgłosili już biaostoccy nacjonaści, pisząc na jedwabieńskim pomniku „Nie przepraszam za Jedwabne”, oznaczałoby to, że Bronisław Komorowski uważa, jakoby Polacy mieli Żydom coś do wybaczenia. Coś

analogicznego do mordu w Jedwabnem. Coś równie zbrodniczego. A zatem coś, co wydarzyło się w sytuacji, w której Żydzi byli dominującą większością i mieli władzę nad zaszczytami Polakami. Szkoda więc, że nie doprecyzował, co to takiego.

Może nie musiał. Polska kultura, nadzwyczaj spójnie i zgodnie – od wysokiej, przez popularną, po uliczną – robi to za niego, sprawiając, że gdy mowa o „przebaczeniu Żydom”, nikogo nawet nie zastanawia, o jakich Żydach mowa, dla czego akurat o Żydach oraz kto i co miałby Żydom przebaczać. Żydzi to w polskiej kulturze zbiór wyobrażony i wyobrażone indywiduum. Wór imaginacji i mitów, których siła rażenia dotyka realnych ludzi o tożsamości żydowskiej lub wbrew ich woli naznaczanych tym mianem jak piętnem.

Antysemityzm jako kod komunikacyjny

Nim przejdziemy do tego, o co ustępującemu prezydentowi chodziło, zacznijmy od spraw bardziej oczywistych.



Ryc. 1. Warszawa, Plac Narutowicza. Zima 2013/2014. Fot. Anna Zawadzka.



Ryc. 2. Warszawa, arkady MDM przy ul. Marszałkowskiej. Lato 2015. Fot. Anna Zawadzka.

Napisy na murach, jak te przedstawione wyżej – „bij Żyda”, „zabij Żyda”, „ubij Żyda” – nie kwalifikują się do zaszczytnego miana graffiti. Przez teoretyków sztuki ulicznej klasyfikowane są jako bazgroły, a bazgroły – jako przejaw wandalizmu. Wandalizm to termin, który ma dyskwalifikować nadawcę wyrażonego bazgrołami przekazu. Za pomocą dystyngywnych haseł z dyskursu sztuki do jednego worka trafiają wyznania „Kasia + Tomek = WNM”, „Legia Pany” oraz „Jebać Żydów”. W worku tym ginie treść napisów. Tymczasem wiele można się z nich dowiedzieć. Są one jednym z rejestrów kultury, z której ludzie czerpią, by coś takiego przyszło im do głowy, by coś takiego zakomunikować i by coś takiego zrozumieć. Napisy „Bij pomarańczowego smoka”, „zabij smutek” albo „jebać twarde okładki” wydawałyby się tyleż niezrozumiałe, co śmieszne, a nawet absurdalne. Właśnie fakt, że wszyscy wiemy, o co chodzi, widząc napis „bij Żyda”, wskazuje na wspólnotę sensów grupy, w obrębie której komunikat ten został wygenerowany i odebrany. Możemy go rozmaicie oceniać, ale wszyscy dysponujemy narzędziami do jego mimowolnego, bezwysiłkowego, intuicyjnego rozumienia, ponieważ rozumienia tego nauczyliśmy się w procesie akulturacji. Innymi słowy, komunikat ten wskazuje na dobrze zakorzeniony element polskiej kultury. Elementem tym jest antysemityzm.

Ze względu na brutalność estetyczną, za antysemicką przywykliśmy traktować kulturę kibiców¹. Tymczasem to, co artykułowane jest w jej ramach, treścią nie odbiega tak bardzo od innych, bardziej wysublimowanych rejestrów kultury. Z antysemityzmu jako powszechnej płaszczyzny komunikacyjnej skorzystało na przykład czasopismo „Wprost”, umieszczając na swojej okładce kolaż, na którym nieogolona i nieśmiechnięta twarz Macieja Stuhra wpisana została w gwiazdę Dawida i lekko zamazana napisem „Żyd” stylizowanym na uliczne „bazgroły”. Okładkę dopełniał slogan „Maciej Stuhr zlinczowany na własną prośbę”.

Okładka zapowiadała artykuł o tym, że film „Pokłosie” jest słaby, dlatego jego twórcy nie powinni narzekać na grad obelg, tylko znosić go ze spokojem. By okładka ta była czytelna, redaktorzy i założeni odbiorcy czasopisma „Wprost” musieli podzielać pewną wiedzę: że jeśli ktoś występuje jako Żyd, przeciwko antysemityzmowi lub w obronie żydowskiej pamięci, to powinien spodziewać się publicznego linczu. I chyba nikogo w Polsce ta wiedza nie zaskakuje, skoro okładka ta nie tylko przeszła bez echa, ginąc w natłoku innych, ale otrzymała nagrodę główną w konkursie Izby Wydawców Pracy na Prasową Okładkę Roku 2012. Wskazywanie na kogoś jako na Żyda ma w polskiej kulturze charakter dyskredytujący, a fakt ten nie budzi ani sprzeciwu, ani niepokoju.

Symbole antysemickie

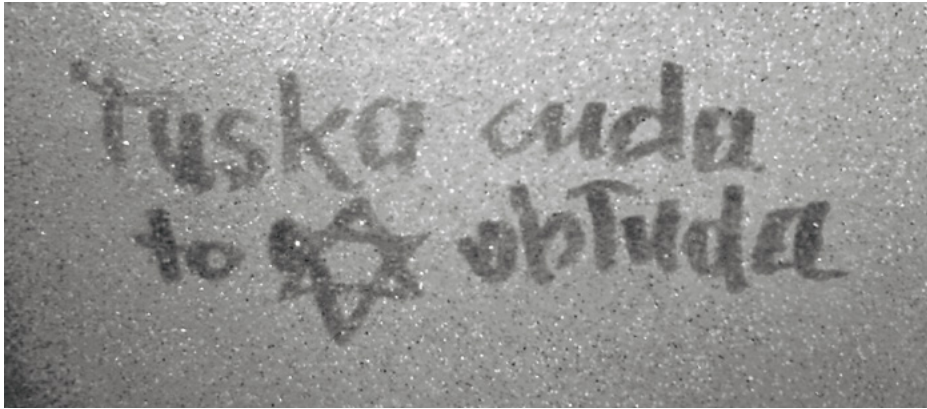
Antysemityzm nie zawsze zwiastuje użycie słowa „Żyd” lub „Żydzi”. W dyskursie antysemickim słowa te zastępowane bywają różnymi zamiennikami, które kojarzyć się mają jednoznacznie z Żydami.

Jednym z najczęściej spotykanych zamienników jest gwiazda Dawida. Jako obelżywy znak pod adresem rywali, stosują ją nader często kibice polskich drużyn piłkarskich. Jest on szczególnie popularny w Krakowie i w Łodzi, czyniąc z tych dwóch miast przestrzenie, w których trudno znaleźć budynek, mur czy przesłowo wiadukt bez narysowanych na nich gwiazd Dawida. Język komunikacji fanów



Ryc. 3. Okładka tygodnika „Wprost”, 19–25.11.2012.

1. Postępuję się terminem „kibice”, ponieważ uważam, że nazywanie antysemickich i rasistowskich aktywności fanów klubów piłkarskich działalnością „pseudokibicowską” lub „kibolską” jest próbą opisanie tej działalności jako marginalnej i stanowiącej wyjątek od reguły. Tymczasem nie jest ona rzadka oraz nie ma żadnej reguły, na mocy której ktoś by się jej sukcesywnie przeciwstawiał lub prezentował kibicowską działalność alternatywną. Używanie terminów „kibole” lub „pseudokibice” jest strategią, jaką obrały instytucje państwowe, kluby piłkarskie oraz fani piłki nożnej, w celu pozbycia się odpowiedzialności za antysemicką i rasistowską aktywność kibiców na stadionach i poza nimi.



Ryc. 4. Napis w warszawskim autobusie, 2013.
Fot. Anna Zawadzka.

Wisły Kraków, Cracovii, RTS Widzewa i ŁKS-u zbudowany jest na antysemitycznej przemocy. Wyzywają się oni wzajemnie od „Żydów”, „pejsów”, „parchów” oraz „pasów” – bo tradycyjny strój sportowy Cracovii (biało-czerwone pasy) kibice Wisły Kraków przemianowali na obozowy „pasiak” i wyśmiewają się z niepopularnej drużyny, rysując ich jako więźniów jadących w bydlęcych wagonach do Oświęcimia. Nawiasem mówiąc, w ten sposób kibice Wisły Kraków ujawniają wiedzę, że ofiarami obozów w Auschwitz i Birkenau byli przede wszystkim Żydzi, choć od lat 40. do dziś trwa w Polsce zmasowana kampania dezinformacyjna, mająca przedstawić Oświęcim jako obóz martyrologii Polaków.

Jeśli chodzi o zastępowanie słowa „Żyd” innego typu przedstawieniami, kibice są w tej materii nader pomysłowi. W 2010 roku fani Resovii Rzeszów zaprezentowali na swoim stadionie gigantyczne banery: jeden z napisem „Śmierć garbatym nosom”, drugi z przekreśloną karykaturą żydowskiej twarzy, przywodzącą na myśl przedwojenną propagandę endecką, w której Żydów przedstawiano jako budzące wstręt pasożyty. Postać na rysunku kibiców ma duży, zagięty do dołu nos, krzaczaste brwi, złowrogi uśmiech, w którym obnaża złote zęby. O tym, że rysunek ten precyzyjnie oddaje jeden z polskich fantazmatów Żyda, niech świadczy fakt, iż nikt nie miał wątpliwości, o kogo chodzi, mimo braku słowa „Żyd” na transparencie.

Na krakowskich i łódzkich murach zamiast słowa „Żyd”, „Żydzi”, pogardliwego zdrobnienia „Żydki” lub demonizującego wyolbrzymienia „Żydy”, pojawia się często wyraz „pejsy”. Podobnie jak „garbate nosy” oraz „Izrael”, wyrażenie to ma przywoływać skojarzenie z Żydami, a to skojarzenie zaś – obrażać tego, o którym mowa.

Retoryka demaskacji

Jeszcze inną strategią w „grze skojarzeń”, którą lubią nie tylko polscy kibice, ale także publicyści, blogerzy i komentatorzy internetowi, jest przywoływanie nazwisk powszechnie uważanych za żydowskie lub kojarzących się z Żydami. Kibice Legii Warszawa przygotowali oprawę swojego stadionu imitującą pierwszą stronę „Gazety Wyborczej” z wielkim portretem Adama Michnika i napisem „Szechter przeprosz za ojca i brata”. Przywołując nazwisko ojca i brata redaktora naczelnego „Gazety Wyborczej”, kibice sugerowali, że Adam Michnik to ktoś, kto podaje się za kogoś innego niż jest. Żyd, a nie Polak. Na banerze roiło się od antysemitycznych przekazów i nawiązań do antysemitycznego imaginarij.

Głównym przesłaniem kibicowskiej twórczości było to, że „Gazeta Wyborcza” to tak naprawdę „szechteriada”, a zatem medium skrycie realizujące żydowskie interesy. Żydowskie, czyli niepolskie. Niepolskie, czyli obce. Obce, czyli wrogie. Skrycie, to znaczy podstępem i kłamstwem otumaniające swoich czytelników, co oddawać ma nazywanie gazety „Wybiórczą”, zamiast „Wyborczą”.



Ryc. 5. Stadion Legii Warszawa, 2011. Fotografia pochodzi ze strony: <http://sport.dziennik.pl/pilka-nozna/artykuly/332414.legia-przeprasza-gazete-wyborcza-za-swoich-kibicow.html> (dostęp 09.10.2015).

Retoryka „żydowskiego nazwiska” ma charakter demaskatorski. „Chciał się ukryć pod polskim nazwiskiem” – zdają się mówić kibice. „Podawał się za jednego z nas. Ale nie damy się nabrać. Jesteśmy czujni i wytropiliśmy oszusta”. Jako zaangażowani lub mimowolni widzowie, wszystkiego domyślamy się przez sam fakt użycia nazwiska konotowanego jako żydowskie. Świadczy to o powszechności antysemitycznego przekonania, jakoby żydowskie oznaczało po pierwsze niepolskie, po drugie zaś gorsze, złe, groźne lub śmieszne, podstępne, obce, wrogie i brzydkie. Retoryka demaskacji nie jest domeną li tylko kibiców. Stosuje ją z powodzeniem polska Wikipedia, która stanowi dziś pierwszą pomoc naukową młodzieży szkolnej i studiującej. Autorzy Wikipedii, bez względu na tożsamość wybraną opisywanej/opisywanego, przypisują jej/jemu żydowskość, jeśli za Żyda/Żydówkę kogoś uważają. I tak, na przykład Jakub Berman opisany jest jako „polski działacz komunistyczny żydowskiego pochodzenia”, Julian Tuwim – „polski poeta żydowskiego pochodzenia”, Jerzy Borejsza – „właściwie Benjamin Goldberg, (...) działacz komunistyczny, polityczny i kulturalny, wydawca, narodowości żydowskiej”, Józef Światło – „pierwotnie Izaak Fleischfarb – wysoki funkcjonariusz Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego”, Janusz Korczak – „właściwie Henryk Goldszmit – polsko-żydowski lekarz”.

Podobnie demaskatorskiego języka, stosowanego najczęściej w odniesieniu do polskich działaczy komunistycznych – po to, by przedstawić komunizm jako ideę z gruntu Polakom obcą i siłą wobec nich wrogą – użyli twórcy Muzeum Powstania Warszawskiego.



W małej salce straszącej krwistą czerwienią oraz wielkich rozmiarów czerwonym symbolem sierpa i młota, na tablicach opieczętowanych tym samym czerwonym symbolem, opisani są wybrani działacze komunistyczni. Z notki o Hilarym Mincu dowiemy się, że był on „pochodzenia żydowskiego”, zaś o Jerzym Borejszy – że jego „właściwe” nazwisko brzmiało Benjamin Goldberg. W języku angielskim informacja ta brzmi jeszcze dosadniej: „real name”, czyli „prawdziwe nazwisko”. Tak jakby nazwisko Borejsza było fałszywe. Jakby było kłamstwem tego, który je nosił. Co ciekawe, w opisie Borejszy nie ma informacji, że był on „pochodzenia żydowskiego”. Prawdopodobnie autorzy ekspozycji wyszli z założenia, że wystarczy brzmienie „prawdziwego” imienia i nazwiska, by zwiedzający domyślili się, czemu jego odnotowanie służy. Jak widać, kibice czerpią z tego, co ogólnie dostępne i zrozumiałe w różnych, także muzealnych, rejestrach kultury.

Szantaż pogromowy

Oprócz napisów i rysunków na murach oraz stadionowych opraw, antysemicką aktywnością polskich fanów piłki nożnej są zachowania przed i po meczu. W warszawskich autobusach miejskich, zwłaszcza tych jadących w kierunku stadionu lub wiozących kibiców, którzy właśnie skończyli oglądać mecz, usłyszeć można piosenkę: „Żydzi, Żydzi, cała Polska was się wstydzi”. Takt do niej kibice wystukują, uderzając rękami w ściany i dach autobusu oraz skacząc, co powoduje, że cały środek lokomocji trzęsie się i chyboce. Nierzadko za autobusami wypełnionymi kibicami jadą radiowozы policyjne, ponieważ dochodziło w nich do pobic pasażerów – zwłaszcza tych, którzy ośmielili się sprzeciwić kibicowskiemu zachowaniu. Zachowania te mają charakter zastraszający. Są swoistym szantażem pogromowym, który sprawia, że część mieszkańców stolicy stara się nie wychodzić z domów w dniach meczów ligowych rozgrywanych na stadionie przy Łazienkowskiej lub przynajmniej nie przebywać na Powiślu i w centrum miasta, bo tam łatwo paść ofiarą kibicowskiego zastraszania i werbalnej lub fizycznej przemocy. Nietrudno zgadnąć, co czuje ktoś, kto ma tożsamość żydowską lub wbrew swej woli figuruje w polskiej przestrzeni publicznej z piętnem żydowskości, gdy słyszy antysemickie hasła pogromowe. Zwłaszcza, że nastroje te zdarza się kibicom realizować dewastacją części miasta.

Ryc. 6. Tablica w Muzeum Powstania Warszawskiego, sala „Polska Lubelska”. Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 7. Tablica w Muzeum Powstania Warszawskiego, sala „Polska Lubelska”. Fot. Anna Zawadzka.

Antysemickie ugrupowania i partie

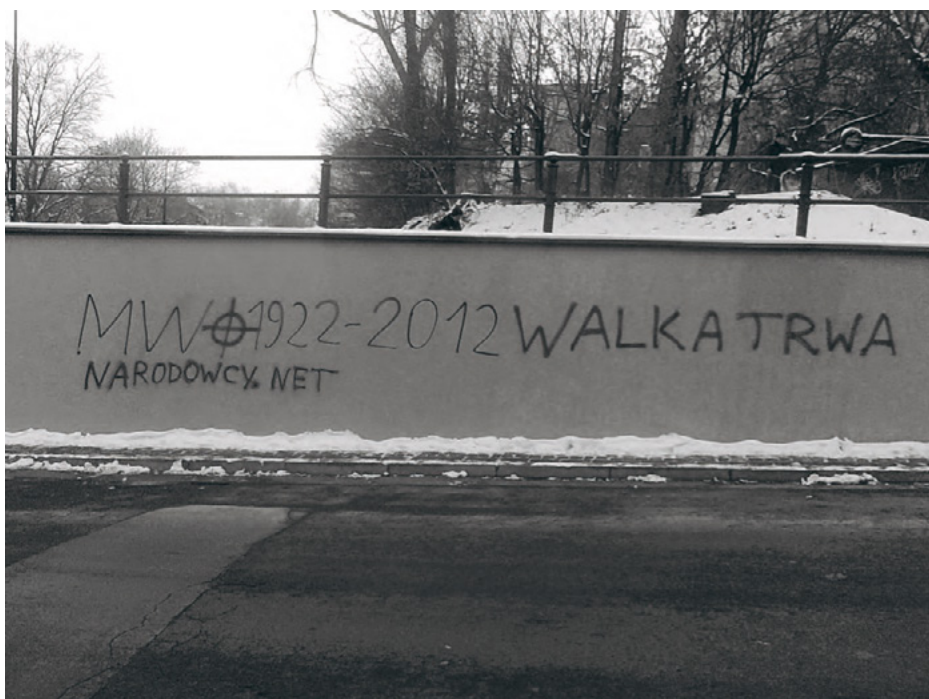
Wymienione dotąd przykłady antysemityzmu w przestrzeni publicznej mają charakter oczywisty. Kategoria „Żyd” służy tu jako obraźliwy epitet pod czymś – zbiorowym lub indywidualnym – adresem. Ma dezawuować, dehumanizować, izolować, ośmieszać lub demonizować tego, kto piętnowany jest żydowskim mianem. Ale polską sferę publiczną wypełniają także znaki, które – by zobaczyć i odczytać – trzeba zmysły zarazem wyczulić i uzbroić. Wyczulić – by to, do czego jesteśmy przyzwyczajeni, co mijamy bezrefleksyjnie, na co patrzymy, nie widząc, przestało jawić się nam jako oczywiste. Uzbroić – w wiedzę o historycznym, społecznym i kulturowym kontekście symboli, wizerunków i słów używanych powszechnie nie tylko na ulicach i w potocznym obiegu, ale także w polskich mediach.

W pierwszych dniach sierpnia 2015 r. ogólnopolskie media obiegrała fotografia, na której młodzi ludzie świętują rocznicę wybuchu powstania warszawskiego pod flagami z krzyżem celtyckim oraz napisem „Obóz Narodowo-Radykalny”.



Ryc. 8. Obchody wybuchu powstania warszawskiego, Warszawa, 1 sierpnia 2015 r.
Fot. Karol Grygoruk.

Obóz Narodowo-Radykalny, którego symbolem jest między innymi widoczna na zdjęciu „falanga” (ręka z mieczem), to ruch o przedwojennych tradycjach faszystowskich, kiedy to, oprócz sprzeciwu wobec systemu demokratycznego, ONR organizował uliczne i akademickie, werbalne i fizyczne napaści na Żydów i Żydówki, głosił hasła „odżydzenia” Polski, inicjował m.in. getto ławkowe i domagał się wprowadzenia *numerus clausus* na polskich uczelniach. We współczesnej deklaracji ideowej ONR słowa na „ż” nie znajdziemy, znajdziemy natomiast wyraz dumy z przedwojennej historii organizacji i postulaty: „ułożenia stosunków z innymi nacjami wyłącznie poprzez pryzmat interesów Narodu i Państwa Polskiego” oraz „sprzeciwu wobec narzucenia przez rządy panujące na terenie Unii Europejskiej i jej członków modelu społeczeństw multikulturowych, jako z gruntu fałszywego i niebezpiecznego”. Antysemityzm jest integralną częścią historii i ideologii nie tylko Obozu Narodowo-Radykalnego, ale także Narodowego Odrodzenia Polski i Młodzieży Wszechpolskiej, dlatego emblematy tych organizacji noszone na flagach, koszulkach, proporcach, szalikach i tzw. „badzikach” oraz malowane na murach miast, miasteczek, wsi i przystankowych wiatach są także manifestacjami antysemityzmu. Dzięki historii stanowią one swoisty kod, którym posługują się polscy antysemita.



Ryc. 9. Warszawa, ul. Oboźna. Zima 2012/2013. Skrót „MW” oznacza Młodzież Wszechpolską.
Fot. Anna Zawadzka.

Symbolika rasistowska

Oprócz miecza Chrobrego, do kodu tego należą m.in. krzyż celtycki – międzynarodowy symbol zwolenników białej supremacji oraz swastyka. Malowanie w miejscach publicznych lub noszenie odzieży z symbolem swastyki stanowi afirmację narodowego socjalizmu i nierozdzielnie z nim związanego „ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej”, to znaczy eksterminacji Żydów i Żydówek, z krzyżem celtyckim zaś – afirmację rasizmu, co w kontekście

polskim oznacza także, a może przede wszystkim, nienawiść do Żydów i przekonanie, jakoby należeli oni do gorszej, niższej „rasy”. Obecnie w Polsce swastyki i tzw. „celtyki”, oprócz murów, klatek schodowych, bram i przystanków, zobaczyć można także na oprawach stadionowych i na kibicowskich szalikach wielu drużyn, na koszulkach, bluzach i tatuażach oraz na graffiti.

Ogromną reprezentację i różnorodność krzyży celtyckich oglądać można na corocznym Marszu Niepodległości, organizowanym 11 listopada przez rozmaite grupy o charakterze antysemitycznym i homofobicznym, z partią Ruch Narodowy na czele. Marsz Niepodległości to warszawski zjazd nacjonalistów i faszystów z całej Polski, który w ostatnich latach gromadzi około 40 tysięcy osób. Obecnie żadna inna manifestacja w Polsce o charakterze doktrynalnym nie cieszy się tak wielką popularnością.



Ryc. 10. Warszawa, ul. Bartoszewicza. Wiosna 2014.

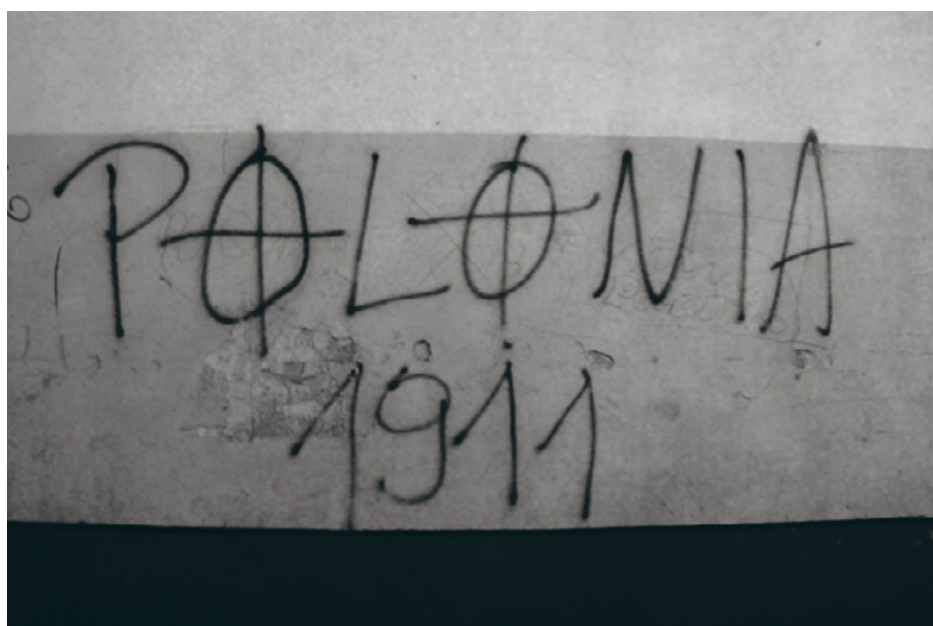
Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 11. Warszawa, brama przy ul. Nowolipki. Lato 2012.

Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 12. Warszawa, Park Mirowski. Lato 2015. Skrót „ONR” oznacza Obóz Narodowo-Radykalny.

Fot. Anna Zawadzka.



Pierwszy bohater

Bohaterem polskich narodowców jest Roman Dmowski. Integralną częścią jego myśli politycznej był antysemityzm, w tym pozbycie się – wszelkimi metodami – Żydów z Polski. Warszawski pomnik Romana Dmowskiego, stojący pomiędzy Urzędem Rady Ministrów a budynkiem Ministerstwa Edukacji Narodowej, pod którym to pomnikiem rokrocznie, w dniu 11 listopada, polski prezydent składa kwiaty, stanowi także miejsce antysemickich pielgrzymek. Jest on szczególnie chroniony przez nacjonalistów w Międzynarodowym Dniu Walki z Antysemityzmem, obchodzonym 9 listopada, w rocznicę tzw. „Nocy Kryształowej”. Dzień ten stanowi dla zwolenników ideologii antysemickiej swoistą „rozgrzewkę” przed Marszem Niepodległości, podczas którego zastraszają oni i atakują mieszkańców stolicy niepasujących do aryjskiego i heteronormatywnego zbioru „prawdziwych Polaków”.



Ryc. 13. Demonstracja antysemicka pod pomnikiem Romana Dmowskiego. Warszawa, 9 listopada 2011. Fot. Anna Zawadzka.



Ryc. 14. Demonstracja antysemicka pod pomnikiem Romana Dmowskiego. Warszawa, 9 listopada 2011. Transparent sugeruje, że Polska znajduje się pod okupacją żydowską. Fot. Anna Zawadzka.

Stereotyp „żydokomuny”

Ważnym spoiwem programowym Marszu Niepodległości oraz uprawomocnieniem go w oczach mediów i autorytetów głównego nurtu jest antykomunizm. Za sprawą powszechności stereotypu „żydokomuny” nierzadko stanowi on zastępczy, bo legalny i mniej kontrowersyjny sposób wyrażania treści antysemitycznych. By wyjaśnić, na czym polega to zastąpienie, posłużę się innym elementem przestrzeni publicznej, jaką stanowią ogólnodostępne – w kioskach, sklepach, bibliotekach i czytelnich – czasopisma i dodatki do nich.

Na okładce dodatku do „Gazety Wyborczej” pod tytułem „Ale Historia!” z dnia 27 lutego 2012 r. widniał plakat hitlerowskiej propagandy dotyczący zbiorowego morderstwa w Katyniu. Artykuł, który okładka ilustrowała, nie dotyczył jednak ikonografii nazistowskich Niemiec, motywu „żydokomuny” w prasie niemieckiej po 1933 roku ani polskiej tradycji nacjonalistycznej. Pełnił on funkcję ilustracyjną.

Oto dwóch radzieckich zbirów zabija polskiego oficera. „Zbiry” – „egzotyczni” i „dzicy” mężczyźni o ciemnych twarzach, wielkich, zakrzywionych nosach, wybałuszonych oczach i rękach unurzanych po łokcie we krwi – stanowią dobrą egzemplifikację antysemitycznych karykatur rozpowszechnianych nie tylko w nazistowskich Niemczech, ale także w przedwojennej prasie polskiej. Plakat potraktowany przez redakcję „Ale Historia!” jako neutralne zobrazowanie katyńskiej zbrodni bazuje na antysemitycznej kliszy „żydokomuny”, zgodnie z którą Żydzi skonstruowali sprytną ideologię zwaną komunizmem do porwania mas, by zyskać władzę nad światem. Rachunek hitlerowców był dość prosty: komuniści to zbrodniarze unurzani w polskiej krwi + komuniści to Żydzi = Żydzi to zbrodniarze unurzani w polskiej krwi. Sprawa katyńska nie była pierwszą, gdy hitlerowska propaganda świadomie grała na polskich stereotypach pogromowych. Żadna informacja w dodatku do „Gazety Wyborczej” tego nie wyjaśnia.

W podobnie informacyjny sposób portal Polskiego Radia potraktował antysemityczny plakat z 1920 r.

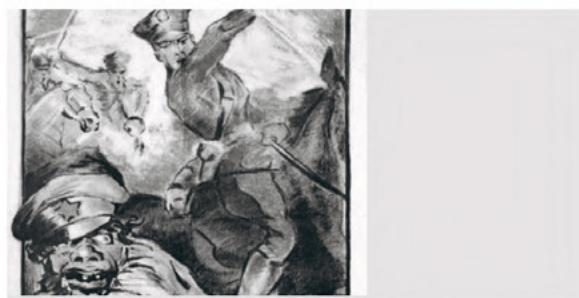


Ryc. 15. Okładka „Ale Historia!”, dodatku do „Gazety Wyborczej”, 27.02.2012.



Dyrektor Muzeum Wojska Polskiego Janusz Cisek zwrócił uwagę, że wystawę otwarto z okazji nadchodzącej 90. rocznicy Bitwy Warszawskiej. „Nasza prezentacja w dużej części poświęcona jest wojnie polsko-bolszewickiej, nadaliśmy jej jednak bardzo silne francuskie akcenty” - podkreślił Cisek.

Bolszewika goń, goń, goń!



Fragment plakatu z 1920 roku. Źr. wikipedia

Pierwszy człon ekspozycji, zatytułowany „Wojna polsko-bolszewicka w plakacie”, koncentruje się nie na czynie zbrojnym, ale na wysiłku propagandowym obu stron konfliktu - wojnie na hasła propagandowe. Można zobaczyć plakaty autorstwa angażujących się w tę akcję

Ryc. 16. Witryna internetowa Polskiego Radia (dostęp 16.08.2015).

Przedstawiony na nim „bolszewik” łączy w sobie cechy „żydowskie” i „negroidalne” z antysemickich i rasistowskich plakatów przedwojennych: duży, rozplaszczony nos, wybałuszone oczy, ciemną skórę, wydatne wargi, braki w uzębieniu, odstające uszy, kręcone, ciemne włosy przy uszach. W artykule, który plakat ilustruje, nie znajdziemy na ten temat ani słowa. Publikowanie treści antysemickich w roli ilustracyjnej, bez rzetelnego wyjaśnienia, na czym ich antysemicki przekaz polega i jak w zamierzeniu twórców miał działać, stanowi, intencjonalnie lub nie, reprodukcję antysemityzmu.

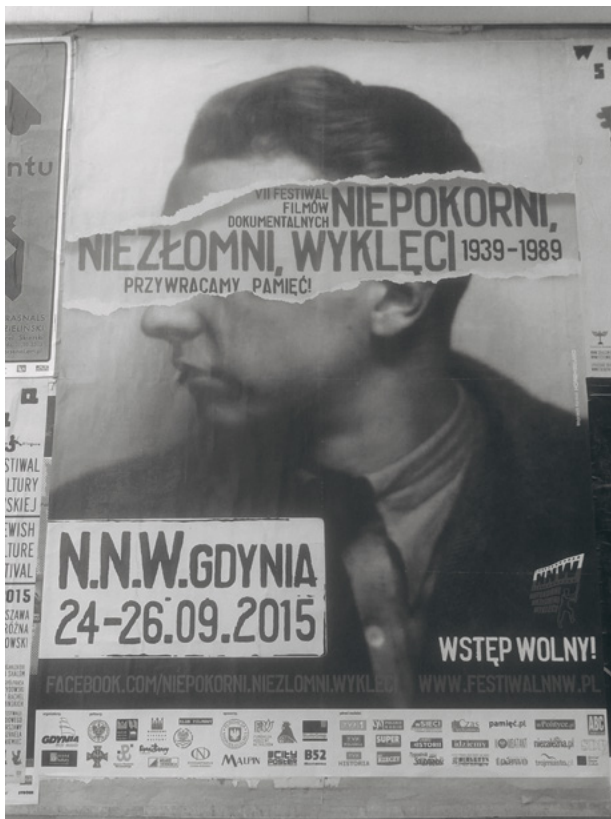
Okładka pierwszego numeru *Uważam Rze Historia* z kwietnia 2012 r. nie jest aż tak wymowna jak dwa poprzednie przykłady. Jej pełny wymiar ujawnia dopiero lektura numeru. Na zdjęciu, które straszło w kioskowych witrynach, z mroku wyłaniał się demoniczny Józef Różański. W środku zaś znaleźć można było wywiad na temat „żydokomuny”, a także sugestię, że z rąk bezpieki ginęli Polacy. Zatem mordowali ich, uprzednio torturując, nie Polacy, lecz Żydzi. O tym, że w bezpiece pracowali Żydzi, skwapliwie informował artykuł „Żydzi w bezpiece”. To, że Żydzi cieszą się specjalnymi przywilejami i że polski wymiar sprawiedliwości spoczywa w żydowskich rękach, a ci są solidarni wyłącznie wobec innych Żydów, sugerował z kolei jeden z rozmówców w artykule „Skazani na śmierć mówią”, więziony po wojnie żołnierz podziemia niepodległościowego. Przed śmiercią z rąk oficerów UB uratował go rzekomo fakt, że niegdyś zabił on gestapowców odpowiedzialnych za likwidację getta w Siedlcach, o czym w bezpiece wiadano. Wniosek? Katowali go Żydzi, bo byli oni wrażliwi na krzywdę żydowską, ale nie na polską. Złóżmy te puzzle w całość. W połączeniu z informacją, że byli to mordercy Polaków oraz z wcześniejszym artykułem o Żydach w bezpiece, już wiemy, kto był zły: Żydzi.

Drugi bohater

Za sprawą antykomunizmu do miana coraz rzadziej kwestionowanych w głównym nurcie kultury polskiej bohaterów urosły Narodowe Siły Zbrojne i tzw. „żołnierze wyklęci”.

Przybywa wydarzeń gloryfikujących narodową partyzantkę powojenną, ponieważ walczyła ona z „komuną”. W 2011 r. sejm polski, zdominowany wówczas przez Platformę Obywatelską – partię określaną mianem centrowej i liberalnej – ustanowił 1 marca „Narodowym Dniem Pamięci Żołnierzy Wyklętych”. Władze lokalne polskich miast i miasteczek sponsorują dekorowanie budynków muralami gloryfikującymi Narodowe Siły Zbrojne, uważając te inicjatywy za promowanie patriotycznej aktywności młodzieży. T-shirty i bluzy z napisem „Narodowe Siły Zbrojne”, ze skrótem „NSZ” lub z symbolem Związku Jaszczurczego powszechnie kojarzonego z NSZ-em kupić można już nie tylko za pośrednictwem skrajnie prawicowych portali internetowych, lecz na straganach w centrach miast i w galeriach handlowych.

W 2009 roku zespół De Press wydał płytę *Myśmy rebelianci. Piosenki żołnierzy wyklętych*. Na płycie, oprócz partyzanckich przyspiewek, znajduje się także muzyczna aranżacja antykomunistycznego wiersza „Czerwona zaraza” Józefa Szczepańskiego. Z tym repertuarem zespół niejednokrotnie występował w Polsce na koncertach i festiwalach. Historycy i historyczki nie mają tymczasem wątpliwości: formacje „żołnierzy wyklętych” i Narodowych Sił



Zbrojnych odpowiedzialne są za mordy na Żydach, zbrodnie motywowane antysemityzmem, a także tzw. „czystki etniczne” we wsiach białoruskich i ukraińskich. Antysemicką działalność tych uzbrojonych jednostek, uformowanych w dużej mierze z przedwojennych ugrupowań nacjonalistycznych i profaszystowskich, dziś tłumaczy się „antykomunistyczną” przewencją. Argument ten przechodzi bez echa, choć oparty jest on na antysemickiej kliszy, zgodnie z którą za komunizm – diagnozowany w jej obrębie jako zło wcielone – odpowiadają Żydzi.

Holokaustyzacja polskiego doświadczenia wojny

Jak widać na zamieszczonej poniżej okładce czasopisma „Uważam Rze Historia”, antykomunizm jest poręcznym narzędziem do holokaustyzacji polskiego losu.

Okładka ta sugeruje dwie rzeczy: że zbrodnie wojenne wobec Polaków powinny zostać – tak jak zbrodnie wobec Żydów – określone mianem ludobójstwa oraz że o zbrodniach tych nikt nie pamięta. Dlaczego? Na to pytanie odpowiedzi dostarcza używane ostatnio nader często sformułowanie „zapomniany Holokaust” oraz wplatanie w opowieść o wojennych doświadczeniach Polaków terminu „Zagłada”. I tak, na przykład *Zapomniany Holokaust* to tytuł książki Richarda Lukasa, zaś tytuł wyjaśniający, który Holokaust został zapomniany – *Holokaust Polaków* – to wywiad z autorem na łamach *Uważam Rze Historia* z września 2012 r. Okładka tego samego pisma ilustrująca tekst o powstaniu warszawskim to klasyczne przedstawienie płonącej podczas powstania w getcie warszawskim „dzielnicy żydowskiej”, tyle że przepisane z doświadczenia żydowskiego na polskie i przypisane powstaniu warszawskiemu. Tytuł dopełnia holokaustyzacji: *Warszawa 44. Miasto zgładzone*. Okładka ta wpisuje się w przybierającą na sile

Ryc. 17. Warszawa, ul. Marszałkowska. Lato 2015.

Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 18. Warszawa, Galeria Mokotów. Lato 2015.

Fot. Anna Zawadzka.



Ryc. 19. Okładka czasopisma „Uważam Rze Historia”, listopad 2012.

dyskurs rywalizacji dwóch powstań, którego ekspansję datować należy na czas przygotowań do otwarcia Muzeum Powstania Warszawskiego. Stawką owego dyskursu jest zastąpienie wiedzy i pamięci o powstaniu w getcie warszawskim (1943) wiedzą i pamięcią o powstaniu warszawskim (1944). Dodać należy, że owe niechciane i pozostające obiektem zazdrości wiedza i pamięć o getcie warszawskim, jeśli są powszechne, to nie w Polsce, lecz za granicą.

Zawłaszczając terminy zarezerwowane dotąd do nazywania żydowskiego doświadczenia Szoa – Holokaust i Zagłada – by opisywać nimi doświadczenia Polaków, eksperci, historycy i dziennikarze budują fałszywą symetrię cierpienia Polaków i Żydów. Unieważniają w ten sposób, po pierwsze, specyfikę sytuacji napiętnowania jako Żyd/Żydówka w warunkach II wojny światowej, po drugie, fundamentalną różnicę losów napiętnowanych i nienapiętnowanych, czyli losów żydowskich i polskich, po trzecie wreszcie, udokumentowany i opisany udział Polaków w zagładzie Żydów, czyli zabór mienia, szantaże, denuncjacje, szmalcownictwo, szaber, zabójstwa i pogromy. Dodatkowo, opisując II wojnę światową jako sytuację planowego, rasistowskiego wyniszczenia Polaków nie tylko przez III Rzeszę, ale także przez Związek Radziecki, przedstawiają oni sytuację Polaków i Polski jako najgorszą z możliwych, rozstrzygając tym samym rywalizacyjny spór o to, „kto bardziej cierpiał: Żydzi czy Polacy”, który to spór sami powołują do życia. Wreszcie, w omawianym tu dyskursie uderzają dwie insynuacje. Pierwsza, sprzężona z antysemicką teorią spiskową, jakoby wojenne cierpienia Polaków – w przeciwieństwie do Holokaustu „niezapomnianego”, czyli żydowskiego – zostały z jakichś powodów przemilczane, zapomniane, usunięte w cień. Mamy tu do czynienia z sugestią, że to polskie, a nie żydowskie losy powinny skupiać uwagę świata, a nie stało się tak tylko dlatego, że Żydzi mają zbyt silny wpływ na światową historiografię. I druga, sprzężona z antysemickim stereotypem „żydokomuny”, jakoby Polacy cierpieli podwójnie, bo z rąk nie tylko – jak Żydzi – hitlerowskich, ale także z powodu prześladowań komunistycznych, w których Żydzi brali czynny udział. Gdy mowa o tych ostatnich, wracają echem słowa Bronisława Komorowskiego o „wzajemnym wybaczeniu”. Najpewniej nikt nie domagał się od byłego prezydenta wyjaśnień, co takiego Polacy mieliby Żydom wybaczać, gdyż odpowiedzi na to dostarcza stereotyp „żydowskich katów bezpieki”.

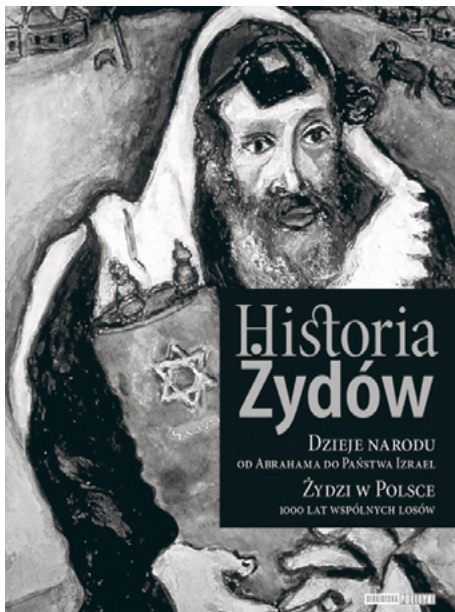
Żyd „standardowy”

Nie tylko przedstawienia żydowskich komunistów pełne są antysemickich kalek. W polskiej prasie współczesnej łatwo natknąć się na wizerunki Żyda „standardowego” – tak jakby takowy istniał, miał jakieś specyficzne cechy i dzięki temu był łatwo rozpoznawalny jako „Żyd” właśnie. I faktycznie, rozpoznawalnym się on staje. Tyle że nie Żyd, lecz polski wizerunek Żyda. Gdy nie jest to komunista, najczęściej żydowskość reprezentuje modlący się, starszy mężczyzna w okularach, tefilin, tałasie i z brodą, który wykonuje dziwne gesty.

Jak widać na załączonych ilustracjach, przedstawiany w polskich mediach głównego nurtu „Żyd” to „typ” specyficzny, oryginalny, orientalny, dziwny, inny niż „zwykli ludzie”. I – jeśli tylko nie jest komunistą – pozostaje człowiekiem niesłychanie wierzącym oraz pobożnym.



Ryc. 20. Okładka czasopisma „Uważam Rze Historia”, sierpień 2012.



Ryc. 21. Okładka tygodnika „Polityka” 22–28.10.2014.

Ryc. 22. Okładka „Plus minus” – cotygodniowego dodatku do gazety „Rzeczpospolita”, 01.06.2012.

Ryc. 23. Wydanie specjalne tygodnika „Polityka”, nr 1/2008.

Ryc. 24. Okładka książki wydanej przez tygodnik „Polityka” z okazji otwarcia Muzeum Historii Żydów Polskich, 2014.

„Żyd z pieniążkiem”

Jeszcze inne, chyba najczęściej w Polsce spotykane, antysemickie wyobrażenie na temat Żydów, reprezentuje tzw. „Żyd z pieniążkiem”: drewniana rzeźba, figurka z modeliny lub obraz przedstawiające starszego mężczyznę wyposażonego w atrybuty stereotypowo przypisywane Żydom (brodę, duży nos, okulary, orientalne szaty, kipę) i trzymającego w dłoni monetę, papierowy pieniąż, sakiewkę lub inne kosztowności. Polska legenda głosi, że „Żyd z pieniążkiem” przynosi szczęście, a by przynosił także dostatek, należy go w Szabat odwrócić do góry nogami. Ostatnio mnożą się odmiany tego dehumanizującego Żydów talizmanu, takie jak „Żyd z cytryną” czy „Żyd z Torą”. Zobaczyć je można nie tylko w prywatnych mieszkaniach, ale także w wielkich supermarketach i małych sklepikach, ekskluzywnych restauracjach i przydrożnych barach, państwowych i prywatnych klinikach. Podobnie jak antologie tzw. „humoru



Ryc. 25. „Żyd z Torą” (odmiana „Żyda z pieniążkiem”) w prywatnej poradni psychologicznej, Warszawa, 2012.
Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 26. Witryna sklepu „Cepelia”, Warszawa, ul. Krucza. Lato 2012.
Fot. Anna Zawadzka.

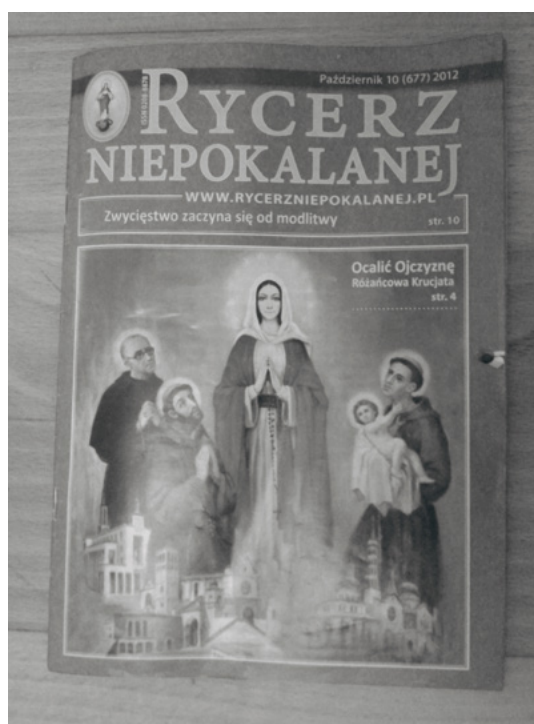
żydowskiego”, będące w istocie zbiorami dowcipów antysemickich, ten antysemicki gadżet mylnie brany jest za przejaw zainteresowania kulturą żydowską i dlatego sprzedaje się go szczególnie często i w wielu wariantach w przysynagogałnych sklepikach z pamiątkami oraz w innych miejscach odwiedzanych przez turystów.

„Żyd z pieniążkiem” to wyraz reprodukowanych od stuleci w obrębie polskiej kultury przekonań, że Żydzi są bogaci, że mają szczególne inklinacje, by zajmować się handlem i nadzwyczajne zdolności do gromadzenia bogactw. Przekonanie to jest efektem odwrócenia kolejności przyczyn i skutków. Przez wieki Żydom polskim nie wolno było posiadać ziemi ani pracować na stanowiskach urzędniczych, dlatego dla większości z nich handel i świadczenie usług pozostawały jedynym źródłem utrzymania. Byli oni skazani na tego typu aktywność, z czego uczyniono następnie dowód, że Żydzi do handlu i usług mają szczególną „smykałkę”. Przekonaniu temu towarzyszy inne, że bogactwa, w posiadaniu których rzekomo są Żydzi, tak naprawdę im się nie należą, gdyż są efektem ich „pasożytowania” na Polakach. Oba te pogromowe stereotypy dały o sobie znać szczególnie silnie podczas wojny i zaraz po niej, gdy Polacy nie ustawiali w przeszukiwaniu i rozgrabianiu żydowskich mieszkań, rzeczy oraz ciał, licząc na znalezienie kosztowności.

Zakreślanie przestrzeni: „tylko dla katolików”

W lokalach publicznych, w których zobaczyć można wizerunki „Żyda z pieniążkiem”, jeszcze częściej wiszą krzyże, obrazki przedstawiające Jezusa lub katolickich świętych. Wbrew pozorom krzyże i „święte obrazki” to powszechny

widok nie tylko w polskich kościołach, ale także w publicznych szkołach, aptekach, przychodniach, szpitalach, sklepach, muzeach, na pocztach i uniwersytetach, a nawet w polskim sejmie. Wedle potocznej wiary, chronią one miejsce, w którym je umieszczono, przed szeroko rozumianym „złem”, na przykład przed kradzieżą. Są także manifestacją katolickiej wiary i moralności ludzi, którzy w tak oznakowanych instytucjach pracują. Jako element publicznej ikonografii, mają one silny charakter wykluczający. Podobnie jak katolickie kaplice przygotowane na przyjęcie wiernych w szpitalach, Muzeum Powstania Warszawskiego czy budynku polskiego parlamentu, manifestacje katolicyzmu zaprzeczają neutralności światopoglądowej i religijnej placówek, które zdobią. Oznacza to tyle, że osoby o innej wierze – na przykład wierze żydowskiej – lub niewierzące, a także osoby niechętne katolickiej praktyce religijnej z powodu jej historycznych obciążeń, są z takich wnętrz symbolicznie „wyprasane”. Czynią one znaczoną przez siebie przestrzeń miejscem niekomfortowym, ekskluzywnym, dzielącym ludzi na lepszych (katolików) i gorszych (nie-katolików). Symbolizując tylko jedną religię i jedną wiarę, sugerują, że wszystko, co się w jej obrębie nie mieści, co przynależy do innego porządku – porządku historycznego, kulturowego i etycznego – pozostaje w oznaczonej krzyżami przestrzeni obce i niemile widziane.



Ryc. 27. Do poczytania w oczekiwaniu na wizytę. Prywatna przychodnia lekarska, Warszawa, ul. Filtrowa. Zima 2012/2013. Przed wojną „Rycerz Niepokalanej” był jednym z najbardziej jadowitych periodyków antysemitycznych. Fot. Anna Zawadzka.

„Nie kupuj u Żyda”

Znakowaniu terenu jako niechętnemu wszystkiemu, co niekatolickie, dodatkowego znaczenia nadaje polski kontekst historyczny w postaci antysemitycznej akcji „nie kupuj u Żyda” z pierwszej połowy XX wieku. Był to tzw. „bojkot ekonomiczny”, mający na celu zaszkodzenie Żydom, któremu oficjalnego poparcia udzielił ówczesny premier Felicjan Sławoj-Składkowski. W ramach tej zainicjowanej przez antysemityczne organizacje kampanii wiele lokali publicznych – sklepów, restauracji,

barów, miejsc usługowych – wywieszało tabliczkę z informacją „to lokal chrześcijański” lub „to lokal polski”, co znaczyć miało tyle, że nie jest to lokal żydowski, a zatem antysemita mogą z czystym sumieniem z niego skorzystać. Dzisiejsze znakowanie przestrzeni publicznej krzyżami i obrazkami katolickich świętych jest symboliczną kontynuacją tamtych wydarzeń.

Symboliczną kontynuacją akcji „Nie kupuj u Żyda” są także niektóre kampanie reklamowe polskich supermarketów i polskich producentów. Przedwojenne nawoływanie do bojkotu sklepów żydowskich odbywało się za pomocą hasła „swój do swego po swoje”. Hasło to miało na celu zawstydzenie osób korzystających z usług żydowskich, jakoby nie byli oni prawdziwymi Polakami, bo nie wspierają polskiej przedsiębiorczości. Gdyby ktoś jednak nie poczuł się zawstydzony, przed żydowskimi sklepami nierzadko czekały na potencjalnych klientów bojówki ONR-u i innych nacjonalistycznych ugrupowań, grożące „karą” za skorzystanie z żydowskich usług. Te same bojówki rozbijały kijami witryny sklepów żydowskich i niszczyły prowadzone przez Żydów stragany.

Na sloganach o podobnym brzmieniu i analogicznym znaczeniu co „swój do swego po swoje” opierają swoje kampanie reklamowe niektórzy współcześni przedsiębiorcy.

Zaprezentowane poniżej hasła odnoszą się do narodowej identyfikacji potencjalnych klientów. Identyfikacja ta zasadza się na nacjonalistycznej ideologii, zgodnie z którą „swoje” oznacza po pierwsze „polskie”, po drugie zaś „lepsze”, to znaczy „bardziej wartościowe niż niepolskie”. W kontekście hasła „swój do



Ryc. 28. Reklama sieci sklepów „Biedronka”, 2014.
Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 29. Reklama produktów firmy Mlekovita, 2014.
Fot. Anna Zawadzka.

swego po swoje”, głosząc wyższość „swojego” nad tym, co „nieswoje”, a przez „swojskość” rozumiejąc „polskość”, nabierają one segregacyjnego podtekstu. Siłą jego nacjonalistycznego oddziaływania zwiększają popularne obecnie kampanie, by kupować polskie produkty, ponieważ w ten sposób klienci przyczyniają się do rozwoju polskiej gospodarki.

Piętnowanie innowierców

Charakter „oznaczania terenu” niechętnego innym osobom niż Polacy i katolicy – a w polskiej tradycji oznaczanie to najczęściej motywowane było antysemityzmem – ma także wizytowanie pacjentów państwowych szpitali przez księży katolickich oraz domowe odwiedziny kościelnych wysłanników w okresie świątecznym. Obie te praktyki mają w istocie charakter piętnujący „innowierców” w oczach szpitalnych współtowarzyszy oraz sąsiadów. Ten, kto nie przyjmuje księży pod swój dach, nie chce przystąpić do spowiedzi lub przyjąć komunii na szpitalnym łóżku, zyskuje status budzącego niechęć odszczepieńca, w roli którego, historycznie rzecz ujmując, polska kultura najliczniej i najczęściej obsadzała Żydów. Nic więc dziwnego, że właśnie o żydowskość pacjenci i sąsiedzi „podejrzewać” zaczynają tego, kto odmawia. Słowo „podejrzewać” – podobnie jak funkcjonujący we współcześnie stosowanej polszczyźnie zwrot „przyznawać się do bycia Żydem” – doskonale oddają polski stosunek do Żydów. Bycie Żydem to w jej obrębie coś sekretnego, niepokojącego, moralnie wątpliwego i wstydliwego.

Oznaczanie terenu: polityka historyczna

Zakreślanie publicznej przestrzeni niechętniej żydowskości i wypieranie z niej pamięci o Żydach odbywa się nie tylko za pomocą krzyży, obrazków ze świętymi, kaplic i odwiedzin księży, ale także ustanawiania polskich miejsc pamięci w miejscach żydowskiej kaźni. O tym, w jaki sposób teren warszawskiego getta systematycznie przykrywany jest niezwykle gęstą siatką martyrologii Polaków, szczegółowo i wyczerpująco traktuje książka *Festung Warschau* Elżbiety Janickiej. Tutaj przytoczę więc tylko jeden przykład. W 2014 r., tuż przy głównej bramie cmentarza żydowskiego przy ul. Okopowej, na jego murze – wielokrotnie zamalowywanym antysemitkami i kibicowskimi napisami, ale od kilku lat odmalowanym i lepiej strzeżonym – przyklejono ogromny plakat reklamujący film o powstaniu warszawskim.

Cmentarz przy ul. Okopowej oraz tereny wokół niego to miejsce masowego pochówku dziesiątków tysięcy ludzi zmarłych z wycieńczenia, chorób i głodu lub zamordowanych w getcie warszawskim, zlikwidowanym na rok przed wybuchem powstania warszawskiego. Jeśli mur tego cmentarza winien służyć do uczczenia czyjejkolwiek pamięci, to ofiar żydowskich, a nie żołnierzy Armii Krajowej, której dowództwo potraktowało powstanie w getcie warszawskim jako nieswoją – bo niepolską – sprawę i w związku z tym odmówiło powstańcom żydowskim pomocy.

Na terenie getta łódzkiego – pomiędzy ulicami Głowackiego, Staszica, Plater, Górniczą, Marysińską i Boya-Żeleńskiego – znajduje się park nazwany w 1991 roku imieniem Szarych Szeregów, wcześniej zaś noszący imię „Promienistych”. Park ten to także początek „Szlaku pamięci ofiar hitlerowskiego ludobójstwa”.



Ryc. 30. Mur cmentarza żydowskiego, ul. Okopowa. Warszawa, 2014.
Fot. Anna Zawadzka.

Stoją w nim dwa pomniki: mniejszy – Młodzieżowego Oddziału Gwardii Ludowej „Promieniści”, oraz ogromny – Pomnik Martyrologii Dzieci, wybudowany ku pamięci ofiar przewencyjnego obozu policji bezpieczeństwa dla młodzieży polskiej w Łodzi, działającego w latach 1942–1945. Obchody upamiętnienia ofiar dziecięcych odbywają się corocznie w dniu 1 czerwca, tam też ma miejsce wręczanie medali „Serce – Dziecku”. Plac modernizowano i przebudowano w latach 2004–2005. Odnowiono pomnik, odrestaurowano ścieżki, zadbano o zieleń. Ani wówczas, ani później nie pojawiła się w tym miejscu choćby wzmianka o tym, że wszystkie te upamiętniające artefakty znajdują się na terenie kaźni setek tysięcy Żydów i Żydówek, o czym na tablicach przy pomnikach nie ma żadnej informacji.



Ryc. 31. Park im. Szarych Szeregów, w tle ośmiometrowy Pomnik Martyrologii Dzieci. Łódź, lato 2013.
Fot. Anna Zawadzka.

Z analogicznym wypchnięciem żydowskiego doświadczenia poza nawias zbiorowej pamięci mamy do czynienia w Poniatowej, gdzie mieścił się obóz pracy, zlikwidowany w ramach akcji „dożynki” 3 i 4 listopada 1943 roku, podczas której zamordowano niemal wszystkich więźniów obozów na Majdanku, w Poniatowej i w Trawnikach. Więźniami tych obozów byli Żydzi. Tymczasem w miasteczku Poniatowa stoją dwa pomniki. Jeden poświęcony „międzynarodowym ofiarom



Ryc. 32. Pomnik Konstytucji 3 maja w Poniatojew. Wiosna 2011.
Fot. Anna Zawadzka.

obozu”, drugi – konstytucji 3 maja. Na tym ostatnim znajduje się m.in.: brzozyowy krzyż z napisem „Jezu, ufam Tobie”, inskrypcja „Bóg, Honor, Ojczyzna”, ryngraf z Matką Boską, flaga polska, flaga papieska, orzeł w koronie oraz cytaty ze Zbigniewa Herberta „Naród, który traci pamięć, traci sumienie”. Nie ma natomiast na nim nawet wzmianki o pobliskim obozie pracy, w którym więzieni byli i ginęli Żydzi. Jedyne pomnik informujący o 15 tysiącach Żydów, którzy zginęli w Poniatojew, znajduje się kilka kilometrów od centrum miasteczka, na terenie byłego obozu. Został on postawiony z prywatnej inicjatywy rodzin ofiar.

Pułapki dyskursu „różnorodności”

Różne strategie unieważniania żydowskiej historii – w tym przede wszystkim usuwanie z pola widzenia polskiego antysemityzmu – zaobserwować można w Białymstoku. Pomnik Wielkiej Synagogi, spalonej 27 czerwca 1941 r. wraz z dwoma tysiącami uwięzionych w środku ludzi, stoi w miejscu całkowicie niewidocznym dla przechodniów. Otoczony z dwóch stron ścianami czteropiętrowych bloków, z trzeciej strony parkingiem, od ulicy zaś odgradzony dziesięciopiętrowym budynkiem, pozostaje „do wiadomości” jedynie tych, których okna wychodzą na imitację synagogałnej kopuły.

Pomnik ten stanowi element dwóch szlaków turystycznych: Szlaku Wielokulturowego i Szlaku Esperanto. Przygotowana z myślą o turystach tablica informacyjna ustawiona w miejscu żydowskiej śmierci zawiera: po pierwsze, entuzjastyczną opowieść o „współistnieniu wielu kultur [które] od wieków



przyczyniało się do rozkwitu miasta. Tu obok siebie żyli Polacy, Żydzi, Niemcy, Rosjanie, Białorusini, Litwini, Ukraińcy, Tatarzy i Romowie. (...) Odkryj miasto wielu religii, kultur i wspaniałych ludzi!". Po drugie, informuje, że ostatni rabin białostocki w święta państwowe intonował z bimy hymn narodowy, co przez twórców szlaku nazwane zostało „pięknym zwyczajem”. Tymczasem jeśli rabin ów był ostatnim, to znaczy, że mowa o latach 30. Jeśli mowa o latach 30., to znaczy, że działo się to podczas wyjątkowego nasilenia antysemitycznych wystąpień i pogromów na terenie całej Polski, a wspomnieć należy, że dzisiejsze miano najbardziej ksenofobicznego miasta w Polsce Białystok zawdzięcza m.in. kultywowaniu przedwojennych tradycji antysemitycznych. Biorąc to pod uwagę, wolno przypuszczać, że śpiewanie hymnu polskiego w synagodze było podjętą przez rabina próbą złagodzenia pogromowej atmosfery, która co piątek wisiła w powietrzu. Być może rabin miał nadzieję, że manifestacja polskiego patriotyzmu uchroni jego podopiecznych przed agresją ze strony tych, którzy upust swoich patriotycznych uczuć chcieli dawać, bijąc Żydów. Znając kontekst, śpiew rabina nazwany „pięknym zwyczajem” należałoby raczej uznać za gest dramatyczny.

Jak Białystok celebrowa swoją wielokulturową historię, niech świadczy o tym inne miejsce białostockiej pamięci. A właściwie niepamięci. Na terenie, z którego wywożono Żydów do obozów Zagłady, nie ma nic. Świeci on zaniedbanie i pustką. Za nieoznaczonym i nieodwiedzanym przez nikogo, poza nielicznymi mieszkańcami wyprowadzającymi psy na spacer, nasypem kolejowym

Ryc. 33. Pomnik Wielkiej Synagogi w Białymstoku. Lato 2014.
Fot. Anna Zawadzka.



rozpoczyna się teren fabryczny, na który wstęp, jak głosi jedyna znajdująca się tam tablica, jest wzbroniony. Deklaratywne kultywowanie „różnorodności” nie ma więc pokrycia w faktach, bo historia różnych grup mniejszościowych nie jest w przestrzeni Białegostoku uszanowana.

Białystok to tylko jeden z wielu przykładów. W Polsce swoistym „nowym zwyczajem” stało się organizowanie festiwali kultury żydowskiej i spotkań z żydowską religią w miejscowościach, w których miały miejsce przedwojenne, wojenne i powojenne pogromy na Żydach. Podczas tych wydarzeń nie wspomina się słowem o tym, w jaki sposób zginęli lokalni mieszkańcy, których historię i zwyczaje są właśnie celebrowane. Sielankowa wizja przyjacielskiego sąsiedztwa i harmonijnej koegzystencji służy ukryciu bądź unieważnieniu lokalnej historii antysemityzmu i jego konsekwencji.

„Recykling” żydowskich świątyń i cmentarzy

Polityka historyczna, z mocy której tworzone, eksponowane, chowane lub likwidowane są miejsca pamięci, wskazuje, że w Polsce uprawia się historię bez Żydów lub historię z użyciem Żydów. Liczne przykłady odpodmiotowienia Żydów zebrali w swoich książkach Wojciech Wilczyk i Łukasz Baksik. *Niewinne oko nie istnieje* Wojciecha Wilczyka to album ukazujący kilkaset budynków synagogałnych z całej Polski, w których dziś mieści się wszystko – od basenu, przez sklepy spożywcze i warsztaty samochodowe, po meliny – oprócz informacji, że kiedyś była to żydowska świątynia i że jej użytkowników zgładzono.

Ryc. 34. Miejsce wywozu Żydów z białostockiego getta do obozów śmierci. Białystok, lato 2014.
Fot. Anna Zawadzka.

Z kolei *Macewy codziennego użytku* Łukasza Baksika to dokumentacja współczesnych zastosowań żydowskich kamieni cmentarnych, które – z widocznymi jeszcze inskrypcjami nagrobnymi – bywają czyjąś podmurówką, ozdobą czyjegoś pieca, materiałem utwardzającym czyjąś drogę. W jednym i drugim przypadku nikomu z użytkowników nie przychodzi do głowy, że gdyby chodziło o świątynie katolickie lub nagrobki z katolickiego cmentarza, użycia tego rodzaju klasyfikowane byłyby jako demonstracja braku szacunku. Deptanie po krzyżach i napisach „świętej pamięci” zapewne wstrząsnęłoby czymś poczuciem przyzwoitości. Tymczasem deptanie po gwiazdach Dawida i wyrytych w kamieniach hebrajskich literach żydowskich imion uważane jest w Polsce za dopuszczalny recykling.

Gry w antysemityzm

Przejawem ekspansji nacjonalistycznie sprofilowanej polityki historycznej jest także charakter cieszących się coraz większą popularnością gier miejskich i tzw. rekonstrukcji. W obu najczęściej młodzież odgrywa wydarzenia rzekomo historyczne lub też prowadzi swoiste śledztwo na ich temat. Z fali owej popularności postanowił ostatnio skorzystać Eucharystyczny Ruch Młodych działający pod auspicjami Archidiecezji Poznańskiej, organizując w czerwcu 2015 r. w Poznaniu grę miejską dla dzieci, z której uczestnicy dowiedzieć się mogli między innymi, że Żydzi profanowali hostię. Niestety, dowiadawali się o tym nie jako o bardzo w Polsce popularnej, antysemickiej legendzie, która wywołała niejednego pogrom, lecz jako faktach z przeszłości.

I na tym właśnie polega problem. Polska sfera publiczna mogłaby służyć jako przestrzeń do szerzenia wiedzy o różnorodności przejawów antysemityzmu. O tym, jakie przekonania, klisze, legendy, kalki i prześladowcze stereotypy należą do antysemickich. Tymczasem jej twórcy i użytkownicy, prezentując cały antysemicki zestaw, żyją w błogim przekonaniu, że z antysemityzmem nie mają nic wspólnego. Jest to najprostsza droga do jego reprodukcji.

Spis rycin

Ryc. 1. Warszawa, Plac Narutowicza. Zima 2013/2014. Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 2. Warszawa, arkady MDM przy ul. Marszałkowskiej. Lato 2015. Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 3. Okładka tygodnika „Wprost”, 19–25.11.2012.

Ryc. 4. Napis w warszawskim autobusie, 2013. Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 5. Stadion Legii Warszawa, 2011. Fotografia pochodzi ze strony: <http://sport.dziennik.pl/pilka-nozna/artykuly/332414,legia-przeprasza-gazete-wyborcza-za-swoich-kibicow.html> (dostęp 09.10.2015).

Ryc. 6. Tablica w Muzeum Powstania Warszawskiego, sala „Polska Lubelska”. Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 7. Tablica w Muzeum Powstania Warszawskiego, sala „Polska Lubelska”. Fot. Anna Zawadzka.

Ryc. 8. Obchody wybuchu powstania warszawskiego, Warszawa, 1 sierpnia 2015 r. Fot. Karol Grygoruk.

- Ryc. 9. Warszawa, ul. Oboźna. Zima 2012/2013. Skrót „MW” oznacza Młodzież Wszechpolską. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 10. Warszawa, ul. Bartoszewicza. Wiosna 2014. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 11. Warszawa, brama przy ul. Nowolipki. Lato 2012. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 12. Warszawa, Park Mirowski. Lato 2015. Skrót „ONR” oznacza Obóz Narodowo-Radykalny. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 13. Demonstracja antysemicka pod pomnikiem Romana Dmowskiego. Warszawa, 9 listopada 2011. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 14. Demonstracja antysemicka pod pomnikiem Romana Dmowskiego. Warszawa, 9 listopada 2011. Transparent sugeruje, że Polska znajduje się pod okupacją żydowską. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 15. Okładka „Ale Historia!”, dodatku do „Gazety Wyborczej”, 27.02.2012.
- Ryc. 16. Witryna internetowa Polskiego Radia (dostęp 16.08.2015).
- Ryc. 17. Warszawa, ul. Marszałkowska. Lato 2015. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 18. Warszawa, Galeria Mokotów. Lato 2015. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 19. Okładka czasopisma „Uważam Rze Historia”, listopad 2012.
- Ryc. 20. Okładka czasopisma „Uważam Rze Historia”, sierpień 2012.
- Ryc. 21. Okładka tygodnika „Polityka” 22–28.10.2014.
- Ryc. 22. Okładka „Plus minus” – cotygodniowego dodatku do gazety „Rzeczpospolita”, 01.06.2012.
- Ryc. 23. Wydanie specjalne tygodnika „Polityka”, nr 1/2008.
- Ryc. 24. Okładka książki wydanej przez tygodnik „Polityka” z okazji otwarcia Muzeum Historii Żydów Polskich, 2014.
- Ryc. 25. „Żyd z Torą” (odmiana „Żyda z pieniążkiem”) w prywatnej poradni psychologicznej, Warszawa, 2012. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 26. Witryna sklepu „Cepelia”, Warszawa, ul. Krucza. Lato 2012. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 27. Do poczytania w oczekiwaniu na wizytę. Prywatna przychodnia lekarska, Warszawa, ul. Filtrowa. Zima 2012/2013. Przed wojną „Rycerz Niepokalanej” był jednym z najbardziej jawdowitych periodyków antysemickich. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 28. Reklama sieci sklepów „Biedronka”, 2014. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 29. Reklama produktów firmy Mlekovita, 2014. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 30. Mur cmentarza żydowskiego, ul. Okopowa. Warszawa, 2014. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 31. Park im. Szarych Szeregów, w tle ośmiometrowy Pomnik Martyrologii Dzieci. Łódź, lato 2013. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 32. Pomnik Konstytucji 3 maja w Poniałowej. Wiosna 2011. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 33. Pomnik Wielkiej Synagogi w Białymstoku. Lato 2014. Fot. Anna Zawadzka.
- Ryc. 34. Miejsce wywozu Żydów z białostockiego getta do obozów śmierci. Białystok, lato 2014. Fot. Anna Zawadzka.

VIII.

Mowa nienawiści. Sprawcy. Ofiary. Świadkowie

Czym jest mowa nienawiści

Mowę nienawiści możemy roboczo zdefiniować jako nacechowane emocjonalnie, negatywne wypowiedzi wymierzone przeciwko wybranym grupom. Przekaz naczelnym mowy nienawiści zakłada usytuowanie napiętnowanej grupy i poszczególnych osób ją tworzących jako esencjonalnie innych/gorszych.

Mowa nienawiści stanowi katalizator dla uruchamiającego się procesu zbiorowej przemocy. Zwłaszcza w momentach przełomu, destabilizacji mowa nienawiści sprawnie krystalizuje i wyjaśnia w przystępny i całościowy sposób przyczyny kryzysu, przedstawia atrakcyjną dla wybranej grupy wizję świata, energetyzuje, wyposaża we wspólnotowe idee. Co ważne, ten typ przekazu nie musi być sam w sobie nacechowany nienawiścią. Poprzez umiejętny montaż, grę na emocjach i resentymentach ma on pełnić funkcje spustowe. Uruchamiać pogromy, przemoc, dehumanizację. Oddziaływać na masy i aktywizować je na rzecz „wyższej sprawy”.

Mowa nienawiści jest szczególną ofertą. W zamyśle twórców ma stać się specyficznym rodzajem nadziei. Nienawistny przekaz to preludium, scenariusz działań na rzecz ustanowienia nowego ładu z gruntownym przetasowaniem hierarchii i ról.

Osoba posługująca się mową nienawiści porusza się w ideowych ramach (troska o integralność grupy, dbałość o wartości, normy czy dobrostan danej grupy). W imię tych wartości zasadne staje się przyzwolenie na wzbudzenie podejrzliwości, nienawiści, tropienie kozłów ofiarnych, podżeganie do przemocy i pacyfikacji. Nienawistny mówca ma nadzieję, że jego słowa zostaną należycie „skonsumowane”, że dodadzą otuchy w ewentualnym lęku czy poczuciu winy, przysporzą skrzydeł rzeczywistym oprawcom i katom. Ma nadzieję, że z zatomizowanego, chaotycznego zbioru jednostek wyłoni się wspólnota. Zaś w efekcie „porwania mas”, z rozmytej nieokreślonej tożsamości urzędnika czy zaocznego studenta architektury krajobrazu wyłoni się ideowy, skryształizowany

nadczłowiek zdeterminowany do naprawy świata, zgodnie z interesem grupy predestynowanej do dominacji.

Możemy rozróżnić tzw. gorącą mowę nienawiści, tj. przekazy pełne wulgaryzmów, emocjonalnie nasycone, szachujące uproszczeniami i otwarcie szkalujące wybraną grupę. Ich częścią jest nienawistny instruktaż dotyczący tego, jakie akty przemocy, wrogości powinny być względem owej grupy podejmowane.

Natomiast tzw. chłodną mowę nienawiści stanowią przekazy wypowiedane z pozycji pseudonaukowych, zwykle w pozornie zrównoważonym tonie, przedstawiające argumenty parahistoryczne czy powołujące się na doświadczenia własne, wedle których wskazana grupa jawi się jako przewrotna, manipulacyjna i realizująca swoje cele (zawsze kosztem innych) w pokrętny, niejawny sposób.

Ten rodzaj mowy nienawiści ma charakter demaskatorski, osoba jej używająca zwykle sytuuje się w pozycji osoby działającej *pro publico bono* – w trosce o zniewolone i eksploatowane bez własnej świadomości masy.

Oba powyżej nakreślone style komunikowania wrogości różnią się formą i rejestrem resentmentu, którym operują. Mają jednak wspólne, zdawałoby się wzajemnie wykluczające się cele. Jest to dehumanizacja, demoralizacja (w tym przypadku będzie to próba degradacji systemu moralnego) oraz demonizacja. Tak skonstruowana ofiara piętna będzie zarazem zdegradowana do kondycji występnej, zdeprawowanego podczłowieka, a zarazem sytuowana w gremiach ukrytych elit, które podstępnie rządzą światem. Pogarda, moralna panika i lęk płynący z bycia wykorzystanym – to zestaw uczuć, których uruchomienie względem wskazanej przez hejtera grupy stanowić będzie cel osoby stosującej mowę nienawiści.

Psychologiczne powody, dla których stosowana jest mowa nienawiści, a także opis wybranych konsekwencji psychospołecznych dla sprawców/ofiar oraz świadków stanowić będzie przedmiot niniejszego opracowania. Na sam koniec pokażemy praktyczne przykłady zapętlenia sprawca/sprawczyni – ofiara – świadek/świadkini, opisując wybrane kategorie mowy nienawiści. W tym celu będziemy się posługiwać wybranymi kategoriami wypracowanymi w trakcie badania sondażowego „Mowa nienawiści”¹.

Na użytek tej pracy opracowana została typologia hejterów obejmująca trzy odrębne typy sprawców, których charakterystyki, obok charakterystyk ofiar oraz świadków, zostaną poniżej nakreślone.

Sprawca/ofiara/świadek. Przypadkowość ról

Na początek spróbujemy zrozumieć fenomen powszechności zła i egalitarność wrogości. W tym celu sięgniemy do kluczowych dla psychologii społecznej eksperymentów. Eksperyment dotyczący posłuszeństwa wobec autorytetów Stanleya Milgrama, a także eksperyment więzienny Philipa Zimbardo i współpracowników wskazują, że nierzadko sadystyczne czy skrajnie wrogie czyny i słowa w specyficznych warunkach mogą stać się udziałem nieomal każdego człowieka.

Sytuacjonizm, czyli nurt w psychologii, wedle którego procesy społeczne/grupowe mają prymat nad ludzkim zachowaniem i dominują przekonania wewnątrzpsychiczne stanowić dla nas będzie bazę teoretyczną do dalszych rozważań.

1. M. Bilewicz, M. Marchlewska, W. Soral, M. Winiewski, *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Wydawnictwo Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.

Posłuszeństwo wobec autorytetu – badanie Stanleya Milgrama

W eksperymencie uczestniczyła 1000-osobowa grupa studentów z Uniwersytetu Yale oraz losowo wybrani mieszkańcy Connecticut.

W pierwszej wersji eksperymentu prowadzonego na Uniwersytecie Yale uczestniczyli studenci i studentki, a także mężczyźni – mieszkańcy New Haven, którzy otrzymali wynagrodzenie za uczestnictwo w badaniu.

Kolejne edycje eksperymentu organizowano poza terenem Uniwersytetu (w wynajętym lokalu sklepowym), zaś uczestnicy badania byli rekrutowani poprzez ogłoszenia w gazetach. Grupy uczestników badania były zróżnicowane pod względem zawodu, wieku, wykształcenia, płci.

W instrukcji eksperymentu zamieszczono informację, że badani biorą udział w badaniu nad pamięcią ludzką i procesem uczenia się. Uczestników podzielono losowo na „nauczycieli” oraz „uczniów”. Zadaniem „nauczycieli” było rażenie prądem „uczniów” w odpowiedzi na błędnie wykonane zadanie. „Uczniowie” w istocie byli pomocnikami eksperymentatora i aplikowane im dawki prądu były fikcyjne, choć reakcje „uczniów” wskazywały na autentyczne ich cierpienie.

Osoby występujące w funkcji „nauczycieli” dostały polecenie karania poprzez rażenie prądem tych „uczniów”, którzy popełniali błędy w odtwarzaniu wyuczonego tekstu. Instrukcja zakładała, by wraz z kolejnym popełnionym błędem „kara” była bardziej dotkliwa (zwiększona o stałą, z góry założoną wielkość impulsu elektrycznego). „Nauczyciele” przed badaniem sami na sobie doświadczali siły działania wstrząsów elektrycznych, otrzymali także wytyczne dotyczące skutków zdrowotnych kolejnych „dawek”, a także krytycznego dla życia poziomu natężenia. Instrukcja obejmowała przymus krzywdzenia „uczniów” jako warunku koniecznego dla uzyskania wiedzy naukowej w kontekście opracowania najskuteczniejszych technik uczenia się.

Eksperymentator wystąpił w roli autorytetu, wprowadzał w reguły oraz instrukcję badania, wydawał polecenia oraz nadzorował pracę „nauczycieli” oraz dyscyplinował ich ustnie w sytuacji, gdy chcieli przerwać proces rażenia prądem słabo pracujących „uczniów”. W efekcie większość „nauczycieli” motywowanych posłuszeństwem względem autorytetu dochodziła do 450 woltów (włącznik opatrzone napisem „Niebezpieczeństwo. Silny wstrząs XXX”). Przy tym przycisku opór „nauczycieli” został złamany i nikt z badanych nie odmówił dalszego aplikowania wstrząsów. Z kolei „uczniowie” (ofiary) protestowali tylko słownie, ale nie okazali nieposłuszeństwa zachowaniem, mimo że mogli zrezygnować z badania w każdej chwili.

Eksperyment Milgrama stanowił próbę odpowiedzi na kilka pytań:

Czy polecenie bądź nakaz osoby – autorytetu może spowodować działania polegające na rażeniu prądem osoby postronnej?

Jakie są granice naszego posłuszeństwa wobec rozkazu?

Czy rozkaz/nakaz osoby znaczącej może skłonić nas do śmiertelnego porażenia osoby obcej?

Badania Stanleya Milgrama wykazały, że ślepe posłuszeństwo wobec władzy jedynie w niewielkim stopniu spowodowane jest cechami dyspozycyjnymi (osobowość). Większy wpływ ma sytuacja, która może pochłonąć każdego. Milgram udowodnił w ten sposób tezę, iż zło w odpowiednich warunkach może czynić każdy, nawet ludzie dążący do celów uważanych za szlachetne.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Stanley_Milgram (dostęp 05.10.2015).

Eksperyment więzienny Philipa Zimbardo

Eksperyment przeprowadzono w 1971 roku na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Stanforda pod kierownictwem Philipa Zimbardo. Badacze wybrali do eksperymentu 24 studentów o dobrej kondycji psychicznej i fizycznej, niemających wcześniej jakiegokolwiek kryminalnej przeszłości. Grupę tę losowo podzielono na strażników i więźniów, a następnie umieszczono w piwnicy wydziałowej, gdzie mieli oni czasowo zaaranżować więzienną rzeczywistość.

Odgrywanie ról stało się jednak tak dosłowne, że z czasem więźniowie coraz mocniej przejmowali pozycję ofiar, a strażnicy – oprawców wykorzystujących swoją władzę do terroryzowania i upokarzania więźniów. Już drugiego dnia wybuchł bunt osadzonych uczestników, który opanowano przy użyciu dwutlenku węgla z gaśnic, więźniów rozebrano do naga, zabrano z cel łóżka, a inicjatorów umieszczono w izolatkach.

Coraz bardziej bezwzględne traktowanie więźniów i sadyzm strażników sprawił, że organizatorzy uznali, iż eksperyment wymknął się spod kontroli i został przerwany już szóstego dnia, pomimo iż początkowo zaplanowany był na dwa tygodnie.

Źródło: <http://www.lex.pl/czytaj/-/artykul/zimbardo-plynnna-granica-miedzy-dobrem-i-zlem> (dostęp 06.10.2015).

Powyżej opisane eksperymenty wskazują na społeczne mechanizmy konformizmu, ulegania autorytetom i procesom dyfuzji odpowiedzialności, tj. wyzbywania się odpowiedzialności za swoje czyny. Warto podkreślić już tutaj, iż owa erozja charakteru dotyka w specyficznych warunkach zarówno sprawców, ofiary, jak i świadków.

Opisani w eksperymentach wykonawcy (sprawcy), rodziny i osoby postronne (świadkowie), ale i same ofiary szybko identyfikują się z arbitralnie narzuconymi rolami, replikują je, uwewnętrzniają i nierzadko twórczo kontynuują zamysł eksperymentatora. Zasadniczo pozostają oni jednak na pozycji imitatorów. Zmiana środowiska, odgórne przesunięcie punktów ciężkości mogłyby łatwo zmienić obsadę tego dramatycznego trójkąta. Oprawca mógłby wejść w pozycję ofiary, zaś ta ostatnia obsadziłaby rolę świadka.

Pomocna w zrozumieniu problemu mowy nienawiści będzie także o teza banalności zła, sformułowana przez Hannę Arendt². Analiza podporządkowania, służebności względem rozkazów, podlegania regulaminom i bycia przykładnym urzędnikiem, np. w przypadku osoby Adolfa Eichmanna (organizatora maszyny zbrodni Holocaustu), wskazuje na prawidłowość, według której procesom erozji woli, autonomii i moralności w specyficznych warunkach podlegać może niemalże każdy z nas. Jako specyficzne warunki ramowe wymienia się tutaj:

2. H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Wydawnictwo Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK, Kraków 1998.

sytuację terroru, którego sprawca jest świadkiem, ale bezpośrednio dotyka on innych, nie zaś jego samego, nacisk autorytetu, brak krytycznego względem aktów przemocy otoczenia, monopolizację przekazu (brak alternatywnych wersji zdarzeń) oraz sytuację, w której sprawca odnosi różnorakie korzyści z tytułu eksterminacji ofiar.

Kim są sprawcy?

Spektrum osób sięgających po mowę nienawiści (zwanymi dalej hejterami, nienawistnymi mówcami) stanowią osobnicy, którym przyświecać mogą rozmaite motywacje i imperatywy. Cechami ich łączącymi będą: skłonność do upraszczania rzeczywistości społecznej, upatrywanie przyczyn różnych niekorzystnych z punktu widzenia hejtera zjawisk w kilku prostych mechanizmach społecznych oraz projekcja wrogości, tj. proces rzutowania nienawiści własnej w kierunku napiętnowanej grupy. Zjawiskom tym towarzyszą także aspiracje społecznikowskie, polityczne hejtera, często mające znamiona misji.

Opis kategorii sprawstwa (hejtu) ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów psychologicznych stanowiących istotę identyfikacji z określoną rolą społeczną

Stworzona na użytek tej pracy robocza typologia sprawców ma charakter systematyzujący, opisane w niej typologie stanowią próbę uporządkowania doświadczenia terapeutycznego autorki, literatury przedmiotu oraz doniesień policyjnych i prasowych o przestępstwach z nienawiści. Opisy dwóch pierwszych typów (sprawcy niezorganizowanego oraz sprawcy pragmatycznego) zostały zredukowane do podstawowych charakterystyk. Zdaniem autorki, te dwa typy sprawców, mimo że zdecydowanie częściej spotykane, nie stanowią jednak znaczącego zagrożenia dla ładu społecznego. Osoby te same z siebie mogą bowiem dopuszczać się jedynie jednostkowych nieprawości, nie wywołując przy tym efektu domina inicjującego przemoc na masową skalę. Inaczej rzecz się ma z trzecim typem sprawstwa, tj. sprawcą właściwym, który niesie w sobie największy potencjał destrukcji. Ten rodzaj sprawstwa zostanie więc poddany głębszej analizie.

Sprawcy niezorganizowani (typ labilny emocjonalnie)

To licznie reprezentowana grupa hejterów, których wrogość wynika z niestabilności emocjonalnej, zaburzeń psychicznych. Charakteryzuje ich słaba kontrola własnych uczuć, poczucie bezsilności, niska samoakceptacja. W tej grupie na plan pierwszy wylania się przymus poszukiwania – często przypadkowy i irracjonalny – zewnętrznego wroga. Pragnienie to jest silnie powiązane z brakiem dookreślonej, skryształizowanej tożsamości własnej. Jeśli z powodów psychologicznych brak nam rozpoznania w obrębie tego, kim jesteśmy, pojawia się pokusa użycia zewnętrznego wroga, by poprzez definicję negatywną („kim na pewno nie jesteśmy”) poszukiwać koniecznej dla równowagi psychicznej samowiedzy.

Bolesny defekt psychologiczny w postaci rozproszonego „ja” sprowadzić można do subiektywnego doświadczenia chronicznej pustki. Stanom tym towarzyszą często niekonsekwentne zachowania, niemożliwe do wytłumaczenia

w sensowny emocjonalnie sposób. Ten rodzaj chaosu wewnątrzpsychicznego implikuje lęk płynący z bolesnej alienacji i wyzwala pragnienie zbliżenia się (roztopienia w grupie), w której bliskość budowana jest poprzez opozycję, wściekłość i wreszcie atak na innych. Ci inni to przedstawiciele grup dehumanizowanych i demonizowanych w aktach projektowanej na nich nienawiści.

Sprawców tych cechować będzie ponadto: zależność emocjonalna, wysoki poziom lęku, depresja, symptomy dysocjacji (fragmentacji poszczególnych części psychiki), słaba kontrola impulsów, tendencje antyspołeczne. Osoby takie często są irracjonalne, wyłączenie ich z grupy uruchamia lęk, destabilizację psychiczną, także dystans (niepoczucie się) do realizowanych wcześniej aktów wrogości. Hejterzy z tej grupy nie potrafią samodzielnie nadać sensu i znaczenia nienawiści, której się zbiorowo dopuścili.

Ten rodzaj sprawców stosować będzie tzw. gorącą formę mowy nienawiści, będzie także przy odpowiednim sterowaniu zdolny do przekładania mowy na akty przemocy motywowanej uprzedzeniami.

To w tej grupie rekrutowani będą tzw. „żołnierze”, instrumentalnie używani sprawcy, którzy sami nie stanowią znaczącego zagrożenia na poziomie makrospołecznym. Poszczególne jednostki mogą stanowić jednak zagrożenie bezpośrednie dla przedstawicieli napiętnowanych grup.

Sprawcy pragmatyczni/zdeprawowani

Osoby te będzie charakteryzować wysoki poziom społecznych aspiracji, pragmatyzm, konformizm oraz uwewnętrznione przekonanie o konieczności zawieszenia moralnych ograniczeń na okoliczność efektywności zewnętrznej. Przedstawiciele tej grupy cechować będą podwójne standardy. Względem bliskich, grupy, z którą się prywatnie identyfikują, będą wykazywać duży poziom wrażliwości, lojalności i współodczuwania. W dyskursie zewnętrznym wykazywać będą znamiona deprawacji, bezwzględności i wyraźnej dehumanizacji osób, które spostrzegają jako przeszkodę dla realizacji swoich aspiracji.

Ten typ hejterów rekrutować się będzie spośród osób o braku znaczących zaburzeń psychicznych. Także grupy wrogie/napiętnowane będą stanowić produkt nie ich osobistej niechęci, a pragmatycznych konstatacji (np. wynikających z priorytetów formacji politycznej, w której sprawcy spostrzegają będą szansę na karierę, awans).

Sprawca zdeprawowany będzie operował gładkimi, normalizującymi formułami wywodzącymi się raczej z tzw. chłodnej mowy nienawiści. Werbalna wrogość sprawców zdeprawowanych będzie raczej ostrożna, zracjonalizowana i obliczona na efekt awansu we własnych szeregach. Pragmatyzm tego rodzaju sprawców każe im zachować wysoki poziom ostrożności, ich zaangażowanie stanowić będzie swoisty probiez populistycznych/pogromowych nastrojów grupy, z której sukcesami będą się owi sprawcy utożsamiać.

Mowa nienawiści przybierać tutaj będzie formy sprawstwa kierowniczego, przy czym pragmatyk będzie zabiegał o stworzenie sobie alibi.

W czasach kryzysu, transformacji społecznej ten rodzaj hejterów będzie obecny w formacjach społecznych i politycznych, nie będą oni jednak na tyle

zidentyfikowani, przekonujący i charyzmatyczni, by wypowiedane przez nich nienawistne treści zadziałały jako mechanizm spustowy.

W czasach ekstremalnej destabilizacji chętnie podejmą oni lukratywne role w machinie przemocy i budowania swoich karier poprzez sprofesjonalizowane eksploatawanie i wyzysk zdehumanizowanych i napiętnowanych grup.

Sprawcy właściwi (*hate speakers sine qua non*) – typ eklektyczny

Typ najbardziej niebezpieczny, niejako hybrydowy, tj. łączący w sposób szczególny aspekty wyżej opisanych grup.

Sprawców tych w sensie psychologicznym charakteryzować będzie wysoki, sztywny i nieadekwatny poziom samooceny, nastawienie paranoidalne, symptomy dysocjacji, słaba kontrola impulsów, tendencje antyspołeczne, wrogość do wybranych grup (uznawanych za zależne, słabsze), idee nadwartościowe (przekonanie o własnej misji, wyjątkowości, byciu ponad innymi ludźmi).

Osoby te będą izolować się od wspólnoty doświadczenia z innymi ludźmi, będą natomiast skrajnie identyfikować się z abstrakcyjnymi symbolami typu naród, klasa, rasa, płeć. To ta nadidentyfikacja stanowić będzie źródło skrajnie wyśrubowanej samooceny, a ponadto posłuży za pancerz obronny przed indywidualnymi klęskami/niepowodzeniami, które odbierane będą jako dodatkowy powód niestusznej dominacji i rozpasania grup spostrzeganych jako poślednie, gorsze.

Ten rodzaj hejterów pragnie destabilizacji ładu społecznego. Wypowiadane w tym przypadku słowa będą w wysokim stopniu nacechowane charyzmą i posiadać będą znamiona autentyzmu.

W tym wypadku hejterzy są osobiście zaangażowani, ale także sprawni merytorycznie. Zwykle z dużą zręcznością retoryczną komentują procesy społeczne, stwarzając ramy pojęciowe dla zidentyfikowania traum i niedoborów indywidualnych jako niezawinionych krzywd, za które nieodmiennie odpowiedzialni są inni. Ten rodzaj mówców często będzie posługiwał się skojarzeniową, polisensoryczną psychotechniką. Asocjacje ze smrodem, brudem, plugawym robactwem, zwierzęcym rozhamowaniem czy chutliwym brakiem samokontroli będą w tym przypadku łączone z prezentacją własnej powściągliwości, ascetycznej moralności, siły woli czy zdolności do poświęcenia się celom wyższym niż te przyziemne.

Ten rodzaj hejterów w sposób naturalny uruchamia i konsoliduje w grupę pozostałe dwa typy. O ile tamte dwa zbiory osób skłonnych do postaw nacechowanych nienawiścią będą raczej niebezpieczne jedynie w ograniczonym, punktowym zakresie, to przywództwo i dynamizowanie wrogości wpisane w strukturę mentalną hejtera właściwego będzie warunkiem koniecznym do wyzwolenia kaskady zbiorowej nienawiści.

W tym momencie warto nadmienić, że *hate speaker* (sprawca właściwy) podlegać będzie trochę innym prawidłom psychologicznym. Zasadne będzie więc bardziej wnikliwe prześledzenie procesów psychologicznych, które mogą towarzyszyć identyfikacji z tą niebezpieczną rolą społeczną.

Hejter w tym przypadku zwykle sytuuje się w roli eksperymentatora. Próbuje wpisać się w niszę demiurga sytuującego się w pozycji meta. Można by

zaryzykować tezę, że osoba zainteresowana mistrzostwem w uprawianiu tej formy mowy nienawiści pragnie inicjować proces konformizacji, bierze na siebie ciężki trud stworzenia podglebia dla ludzkiej nieprawości.

Władza a mowa nienawiści

Sprawca właściwy będzie charakteryzował się szczególnym i specyficznym tylko dla niego pragnieniem mocy, czyli opanowaniem zasad zręcznego władania tłumem i jego kolektywną popędowością.

Analizy Alvina Tofflera³ dotyczące władzy wyróżniają trzy zasadnicze jej formy. Władza niskiego stopnia polega na sile fizycznej i realnej groźbie posłużenia się przemocą fizyczną. Władza średniego stopnia stanowiłaby w tym ujęciu władzę kapitału, jego dystrybucji i kontroli. Władza najwyższego stopnia to kontrola dostępu do informacji, wiedzy.

Nienawistny mówca będzie pretendował do władzy w najwyższym stopniu, zaś swojego elektoratu poszukiwał będzie (w zależności od aspiracji, inteligencji i zakresu dominacyjnych pragnień) wśród przedstawicieli obszaru najniższego i średniego.

Profil psychologiczny sprawcy właściwego

Z dotychczasowego, pobieżnego opisu wynika już, że osoba stosująca świadomie mowę nienawiści będzie miała zasadniczo odmienny rys psychologiczny i będzie się istotowo różnić od wykonawców/realizatorów – rekrutujących się często z hejterów labilnych emocjonalnie oraz zdeprawowanych pragmatyków.

Spróbujmy więc w miarę możliwości zrekonstruować profil sprawcy właściwego.

Donald Dutton⁴ w swoich analizach osób z agresywnymi, autorytarnymi rysami osobowości przedstawia model, którego osią jest „rozmyta tożsamość”. Sprawca w ujęciu Duttona to osoba, którą charakteryzuje słabo zintegrowane poczucie „ja”, nieadekwatnie zawyżona samoocena.

Owa wysoka, sztywna samoocena nazywana jest przez niektórych autorów mianem egotyizmu. W prezentowanym tutaj ujęciu „egotyzm” to postawa, w której osoba za wszelką cenę podtrzymuje krańcowo wysoką samoocenę i ma determinację do zachowania jej niezależnie od tego, czy jest ona uzasadniona, czy też nie.

Zagrożony egotyk to osoba, która nie jest w stanie odstąpić od wyidealizowanego obrazu własnej osoby, a jednocześnie jest targana naporem doświadczanych w rzeczywistości dotkliwych strat i niepowodzeń. Negatywne emocje płynące z faktu obniżenia samooceny w reakcji na uszkadzające ego porażki stanowią dla egotyka wyzwanie, któremu nie chce on ani też prawdopodobnie nie potrafi sprostać. Naturalną konsekwencją takiego stanu będzie uruchomienie psychologicznej obrony, tj. odrzucenie negatywnych informacji i równoczesna konserwacja dobrej samooceny poprzez przekierowanie niechęci, wściekłości i dewaluacji na źródła urazów.

Proces ochrony ego poprzez atak na wszystkie źródła niezadowolającej informacji zwrotnej jest jednak – zwłaszcza w sytuacji licznych niepowodzeń – bardzo

3. A. Toffler, *Power shift. Knowledge, wealth and violence at the edge of the 21 century*, Bantam, New York 1990.

4. D. G. Dutton, *The abusive personality*, Guilford Press, New York 2006.

energochłonny, a także uszkadza psychikę, gdyż doprowadza w efekcie do osłabienia „ja” i pogłębiania się alienacji społecznej.

W tej sytuacji zagrożony egotyk będzie poszukiwał źródła mocy poza sobą, będzie też próbował utożsamiać się z zewnętrznymi wartościami, ideami, które z jednej strony będą nośnikami stabilnej, bo niezależnej od jednostki, wysokiej samooceny, a jednocześnie pozwolą wskazać osoby, grupy, które można będzie zaatakować i w ten sposób rozładować zastępczo indywidualne napięcie i wściekłość.

W tym momencie warto wspomnieć o specyficznej dla egotyka obronnej nadidentyfikacji. W efekcie opisanych powyżej zabiegów reinterpretacyjnych źródłem osobistego znaczenia i mocy egotyka staje się naród, rasa, płeć czy religia.

Warto dodać, że to uzewnętrznienie sensu, samooceny i znaczenia spełnia ważne z punktu psychologicznego funkcje regulacyjne względem ja. I tak, na przykład walka o „czystość rasy” staje się sprawą życia i śmierci, tj. osobistą batalią o podtrzymanie własnej, chwiejnej co do zasady tożsamości.

O ile na poziomie indywidualnym stosowana była wcześniej projekcyjna metoda wyzbycia się własnej słabości, nieudolności czy braku talentu poprzez rzutowanie ich na dowolnych innych, to w przypadku nadidentyfikacji „ja” z kolektywnymi wartościami projekcja będzie miała tę samą funkcję, a wymiar jej będzie kolektywny.

Jak pisze David Mandel⁵ w artykule opisującym portret psychologiczny Hitlera, kolektywna nadidentyfikacja może przybrać formę nacjonalistyczną, która włącza zagrożony egotyzm do zbiorowej ideologii.

Warto tutaj dodać i nie będzie to odległe od rzeczywistości, że egotyzm, unikanie sytuacji zranienia ego czy mechanizmy zaprzeczania w reakcji na porażkę stanowią powszechną strategię oporu przed zmianą samooceny w obliczu atakujących i przykrych zdarzeń.

Egotyka różnic będzie jednak od osób stosujących opisane powyżej psychologiczne obrony ekstremalna niezdolność przeżycia nawet czasowego spadku samooceny, jej sztywność, arbitralność i uciekanie się do mechanizmu kolektywizacji samooceny poprzez identyfikację z wartościami zewnętrznymi.

Sprawcę właściwego charakteryzować będzie także szczególna samoafirmacja i nadawanie sobie wyjątkowego statusu. W tym przypadku sprowadzać się to będzie do uzurpatorskiego lokowania się w funkcji lidera oraz poszukiwania racjonalizacji – w postaci mowy nienawiści – jako wykładni ideowej dla użycia prymitywnych technik ataku, przemocy na domniemane źródła „negatywnej informacji zwrotnej” dla kolektywnego, wielkościowego ja.

Obok omówionego już powyżej mechanizmu projekcji zaprzeczającej („tym bardziej on jest tym, kim ja nie chcę być”) nienawistnej pseudoracjonalizacji, warto omówić na użytek tego opracowania także i inne mechanizmy stosowane przez sprawcę właściwego, posługującego się mową nienawiści.

5. D. R. Mandel, *The obedience alibi: Mailgram's account of the Holocaust reconsidered*, http://analyse-und-kritik.net/1998-1/AK_Mandel_1998.pdf (dostęp 09.10.2015) za: L. S. Newman, R. Erber, *Zrozumieć zagładę*, PWN, Warszawa 2009.

Zjawisko atrybucji

Atrybucja to zjawisko psychologiczne, które najprościej możemy określić jako proces nadawania sensu zdarzeniom. Niektórzy autorzy, jak na przykład Martin Seligman⁶, uważają, że to nie rzeczywiste sukcesy, ale subiektywny sens, jaki nadajemy swojemu doświadczeniu, stanowi podstawę dla pozytywnej samooceny i życiowej efektywności.

Okazuje się przy tym, że inaczej nadajemy sens zjawiskom pozytywnym, a inaczej odnosimy się do porażek.

Cytowany już tutaj Mandel⁷ podnosi, że także zwykli ludzie, oczekując sukcesu, mają tendencję do stosowania tzw. atrybucji obronnej. Przypisują oni mianowicie oczekiwane rezultaty własnych poczynań sobie, twierdząc przy tym, że będą one stałe i przełożą się na ich przyszłe sukcesy (atrybucja wewnętrzna). W przypadku wystąpienia negatywnych rezultatów będą oni natomiast upatrywać przyczyn w zewnętrznym otoczeniu, samą porażkę przeżyją jako niezależny od nich samych incydent, który pozostanie bez znaczenia dla ich przyszłej pomyślności (atrybucja zewnętrzna). W przypadku przeciętnego obywatela zjawiska te będą aktywizowały się jedynie bezpośrednio po doświadczeniu bolesnych utrat, po czym uruchomi się samoczynnie proces wygaszania.

Egotyk o sztywnej, krańcowo wyśrubowanej samoocenie, który do stabilizacji swojej psychiki będzie posługiwał się „proteżami” ideologii, właśnie w tym obszarze rozwinię chroniące go koncepcje „historycznie winnych”. Owi „winni”, z natury swojej przewrotni i działający skrycie, stanowiąc będą zewnątrzpochodne źródło, a zarazem przyczynę rzeczywistych czy urojonych porażek, zarówno własnych, jak i społeczności, z którą egotyk będzie się identyfikował.

Dysonans poznawczy a mowa nienawiści

Celem lepszego zrozumienia mechanizmów psychologicznych, które kierować mogą osobą stosującą mowę nienawiści, warto także wspomnieć o koncepcji dysonansu poznawczego Leona Festingera⁸. Koncepcja ta na użytek naszej pracy jest o tyle ważna, że podejmuje wątek transformacji poznawczych, które stosuje nasz umysł celem zniesienia niespójności i ambiwalencji. Dysonans w tym ujęciu będzie stanem silnego afektywnego napięcia psychicznego w obliczu niespójności w obrazie „ja” bądź niespójności w otoczeniu.

Według teorii dysonansu poznawczego, umysł człowieka w obliczu znaczącej niekoherencji będzie włączał mechanizm racjonalizacji, a co za tym idzie, będzie tak transformował rzeczywistość, by nadać jej sens spójny z wewnętrznymi przekonaniem. W wyniku zniekształcenia rzeczywistości zniesiony zostanie dysonans poznawczy, a także towarzyszące mu napięcie psychiczne.

W przypadku mówcy nienawiści, gdy dojdzie do sytuacji rzekomego upokorzenia czy zdeprecjonowania znaczenia jego samego bądź grupy, z którą się identyfikuje (np. będzie to legislacja zmierzająca do usankcjonowania praw do zadośćuczynienia względem osób napiętnowanych), będzie on doszukiwał się związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy funkcjonowaniem napiętnowanej grupy a niepożądanym zdarzeniem. Tendencja ta będzie tym silniejsza, im większa jest wyjściowa (wyobrażeniowa) niesprawiedliwość. W tym

6. M. E. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

7. Tamże.

8. L. Festinger, *Teoria dysonansu poznawczego*, PWN, Warszawa 2007.

konkretnie scenariuszu pojawi się np. koncepcja ukrytego lobby żydowskiego, które w sposób pokrętny, oparty na tworzeniu ukrytych struktur społeczni-kowskich, realizować będzie swoje ukryte cele poprzez przenikanie do struktur parlamentarnych i zmianę prawa w taki sposób, by było służebne względem realizacji nienależnych roszczeń. Temu procesowi przeciwstawiana będzie krzywda i brak środków do życia, np. polskich dzieci.

Warto tutaj dodać, że także sposób, w jaki jesteśmy wykluczani, stanowi informację zwrotną odnośnie naszego statusu, znaczenia. Jeśli my sami przeżywamy się wielkościami, nie możemy np. tak po prostu nie otrzymać wymarzonej posady. Byśmy mogli utrzymać szczególne przekonanie o swoim znaczeniu, także i mechanizmy wykluczenia nas z grona zatrudnionych muszą mieć poważne, zewnątrzpochodne względem naszych kompetencji, ukryte powody. Będzie to na przykład działanie spiskowe, oparte na zмовie czy ukrytym działaniu jakiegoś lobby.

Wszystkie powyżej opisane procesy pokazują, w jaki sposób mowa nienawiści może stanowić cement do zespolenia rozproszonego „ja”. Jeśli ten mechanizm samoregulacji psychologicznej zostanie przemieszczony na poziom kolektywny, to regulacyjne procesy wewnątrzpsychiczne staną się osią dla bardzo niebezpiecznych aktywności zewnętrznych. Konsolidacja „ja” realizowana będzie w tym przypadku poprzez identyfikowanie, napiętnowanie i prześladowanie innych.

*

W praktyce społecznej najczęściej spotkamy mówców nienawiści, którzy poprzez projektowaną wrogość będą stabilizować wyłącznie swoją, indywidualną samoocenę. Anonimowość, działania w Internecie, pisane nocą graffiti stanowią będzie tutaj typowy obszar aktywności. Ci mówcy będą z natury raczej bojaźliwi i w przypadkach konfrontacji szybko odstąpią od głoszonych tez, twierdząc przy tym, że nie mieli oni świadomości znaczenia i funkcji nienawistnych haseł. Taki scenariusz często dotyczy kibicującej młodzieży, posługującej się niejako bezwiednie mową nienawiści. W tym przypadku będziemy mieć do czynienia ze sprawcami labilnymi emocjonalnie, którzy operować będą zwłaszcza „gorącą” mową nienawiści.

Mniej liczną, ale także obecną w życiu publicznym grupę hejterów stanowią osoby, które wykazują skłonność do operowania mową nienawiści z powodów pragmatycznych, instrumentalnych. Rozgrywanie resentymentów i poczucia krzywdy, przedstawianie argumentów za wykluczeniem grup i jednostek będzie stanowić tutaj metodę do realizacji politycznych celów. Pod względem psychologicznym osoby te będą, co do zasady stabilne, zaś głoszona przez nich nienawiść stanowić będzie wyłącznie realizację zewnętrznych, instrumentalnych celów. Ulubioną domeną aktywności będzie w tym wypadku scena polityczna, organizacje parapolityczne, instytuty historyczne, także niektóre media itp.

Instrumentalni populiści w ostatecznym rozrachunku nie będą jednak wystarczająco przekonujący i brak im będzie dostatecznej charyzmy. W tej grupie zidentyfikujemy sprawców pragmatycznych, którzy posługiwać się będą bez osobistego zaangażowania „chłodną” mową nienawiści.

Dopiero reparacja rozproszonego „ja” poprzez psychologiczną kolonizację zewnętrznych symboli połączona z mechanizmami rzutowania wrogości na zewnątrz stanowi przepis na rzeczywiście niebezpiecznego mówcę z nienawiści, który jest w stanie uruchamiać tłumy. To w tej grupie umieścimy sprawców właściwych, posiadających kompetencję łączenia „gorącej” i „chłodnej” mowy nienawiści.

Ofiara. Możliwe strategie przetrwania

Z opisanych powyżej eksperymentów wiemy, że ofiara na początku swojej wiktymologicznej ścieżki jest nierzadko losowo, przypadkowo wytypowaną osobą. Cechuje ją więc: różnorodna zindywidualizowana umysłowość, unikatowe doświadczenie, specyficzny tylko dla niej kapitał kulturowy czy międzygeneracyjna historia rodzinnych traum. W momencie gdy dochodzi do etykietyzacji, nadania nienawistnego statusu, musi ona podjąć trud zmagania się z piętnem i zachodzą w niej złożone procesy psychologiczne, którym warto bliżej się przyjrzeć.

Początkową sytuację osoby, która poddawana jest napiętnowaniu, dobrze opisuje Ervin Goffman⁹.

Kiedy na osobę pada nienawistny osąd, doświadcza ona swoistego szoku. W ślad za nim idzie dotkliwe poczucie niesprawiedliwości, pomieszenie, dezorientacja. W sposób naturalny ofiara oczekuje od swojego otoczenia należnego wsparcia, troski i współpracy legitymizującego ją otoczenia w utrzymaniu samoopisu, tj. tego, kim w istocie jest i jak sama siebie przeżywa. Na tym etapie napiętnowana osoba żywi przekonanie, iż oczekiwane przez nią gesty w naturalny sposób są jej przynależne ze względu na niekwestionowane elementy jej społecznej tożsamości. W odpowiedzi na to otoczenie zazwyczaj odmawia jednego i drugiego, koncentrując się w obliczu krzywdy jednego z członków społeczności na utrzymaniu wewnętrznej stabilności grupy i przekonania o własnej jej mocy i efektywności. Wspólnotowe gesty podtrzymywania statusu kierowane są w formie wsparcia innym, dobrze prosperującym i niezagrożonym piętnem uczestnikom grupy. Pragnienie pomocy, stanowiące oczekiwanie ofiary destabilizuje więc oparte na rutynie i powtarzalności zbiorowe poczucie bezpieczeństwa. W tej sytuacji ofiara nienawistnego piętna ma trzy możliwości.

Możliwe rozwiązania pozycji traumatycznej (piętna) nie są jednak wyborem przynależnym ofierze. Zależą one w dużej mierze od jej początkowej pozycji w grupie, kapitału kulturowego, zasobów oraz od mocy mechanizmów dyskryminacji tkwiących w otoczeniu.

Pozycja: „Iluzja normalności”

W tym rozwiązaniu, osoba napiętnowana może przetrwać poprzez uwewnętrznienie piętna, ukrycie go i stabilizację grupy. Może to zrobić, tworząc i podtrzymując wrażenie normalności. To niełatwe zadanie zakłada więc uporanie się z napiętnowaniem we własnym zakresie, neutralizację w obrębie własnej psychiki jego destrukcyjnych skutków i zaprezentowanie się grupie jako osoba heroiczna, stabilna i wolna od skazy czy wewnętrznego pomieszenia. W sytuacji, gdyby samodzielne przezwyciężenie napiętnowania okazało się skuteczne, możliwy jest powrót do momentu bycia skalanym i mówienia o tym. Ale powrót do statusu osoby naznaczonej wrogą, nienawistną etykietą możliwy jest

9. E. Goffman, *Piętno*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

wyłącznie z perspektywy *post factum*. W takim przypadku osoba może liczyć na przychyłność grupy, gdyż poprzez swoją indywidualną siłę czyni tę grupę bardziej efektywną.

Pozycja: „identyfikacja z piętnem”

W sytuacji odmowy wsparcia ze strony grupy osoba napiętnowana (często nieświadomie) uwewnętrznia przekonanie o swojej niższości, przyjmuje także przekonanie, że nie jest pełnowartościowym człowiekiem, a poprzez to, jej szanse życiowe są ograniczone. W rezultacie zaczyna ona kwestionować te swoje przymioty, które wcześniej spostrzegała jako swoje atrybuty.

Taka identyfikacja z piętnem daje pozór nadziei na uspokojenie agresora (w domniemaniu realizuje on bowiem swój dyskryminacyjny zamiar), a co za tym idzie, niesie w sobie szansę na wyzwolenie się od jego dręczącego prześladowania poprzez spełnienie jego pragnienia mocy. Internalizacja piętna pozwala także na utrzymanie przekonania, że doświadczana krzywda musi mieć obiektywne powody i zrozumienie tych powodów pozwoli w przyszłości na kontrolę i przeciwdziałanie innym krzywdom.

W rzeczywistości uwewnętrznienie piętna wzmacnia mechanizm pogromowy – sprawca eskremizuje swoją wrogość i nienawiść względem ofiary, zaś otoczenie aprobeuje i obiektywizuje jej status dewiacyjny, co wzmacnia proces grupowej izolacji ofiary – grupa nie chce bowiem „zarazić się” jej słabością i przejąć jej zdehumanizowanej kondycji.

Jak mawia cytowany już Goffman¹⁰, w tej pozycji osoba uczy się samonienawiści (uwewnętrznia nienawiść płynącą ze strony hejtera) i staje się własnym strażnikiem, tj. osobą, która uruchamia mechanizmy samoograniczenia, kontroli swojej skuteczności i ekspansji życiowej, by samodzielnie przestrzegać ram swojego wykluczenia.

10. Tamże.

Pozycja: „Black, Jewish, Gay Pride”

Pozycja ta stanowi połączenie dwóch wcześniejszych strategii przetrwania. Warto podkreślić, że możliwa jest wyłącznie w sytuacji, gdy napiętnowanie nie rozbija grupy osób dyskryminowanych na represjonowane jednostki. Dodatkowym warunkiem brzegowym, który musi tutaj wystąpić, jest sytuacja, w której pomimo ataku i wykluczenia z grupy „normalistów”¹¹, jednostki naznaczone podtrzymują względem siebie solidarność i przyjmują strategie oparte na wspólnocie losu.

11. Termin wprowadzony przez E. Goffmana, dotyczy grupy większościowej, która stanowi wzorzec normatywności.

Przyjmując taktykę *hate pride* (dumy z piętna), osoba naznaczona przyjmie wrogą, nienawistną etykietę, pozostawi sobie jednak władzę nadawania piętnu swojej indywidualnej (podzielanej przez grupę wykluczonych) rangi i znaczenia. W tym przypadku nosiciele piętna wydobywają jego aspekty bądź całość i podejmują poprzez identyfikację z piętnem otwarte i nierzadko pełne ostentacji jego eksponowanie („przeformowanie”). Taka radykalna strategia zarządzania piętnem często powiązana jest z jego upolitycznieniem – osoba, która podjęła trud ukazania i poniesienia piętna, staje się tym samym pionierem zmiany, poświęcając swoje życiowe *status quo* na rzecz poszerzenia w społeczeństwie ram akceptacji dla reprezentowanego przez nią piętna.

Świadek. Kluczowe ogniwo w łańcuchu nienawiści

Leo Eitinger¹², psychiatra pracujący z byłymi więźniami obozów koncentracyjnych, twierdzi, że zarówno świadek, jak i cała społeczność w sytuacji krzywdy i przemocy pragnie nie słyszeć, opuścić zasłonę milczenia, nie widzieć wszystkiego, co dotkliwie i bolesne. Mimo to, jak twierdzi dalej Eitinger¹³, obserwator-świadek pozostaje zawsze uwikłany w konflikt między ofiarą i prześladowcą. Zachowanie neutralnej moralnie postawy jest więc co do zasady tutaj niemożliwe. Co więcej, świadek nieomal zawsze staje się obiektem szczególnego zainteresowania sprawcy. Bywa poddawany pokusie, groźbie zmiany statusu na ofiarę nienawiści. Czasem oczekuje się od niego wyłącznie pasywności; odmowy wsparcia napiętnowanym. Groza jego położenia sprowadza się do tego, że musi najczęściej wybrać sam, jaką rolę przyjmuje. Wybór ten może okazać się ważki w konsekwencjach.

Sytuacja świadka bywa krańcowo trudna także przez wzgląd na to, że bywa on często osamotniony i nie ma należytego rozeznania w powodach nienawiści, jakiej stał się obserwatorem. Oparta na manipulacji i eskalacji wrogości stygmatyzacja, porywanie się na dobrostan, zdrowie, a nierzadko i życie ofiary stanowi często komunikat: „wiemy, co i dlaczego robimy”, „przyłącz się do nas, bo w innym razie dasz świadectwo ukrytej zмовы i bycia po stronie napiętnowanego”. W tym sensie to postawa świadka legitymizuje i obiektywizuje mowę nienawiści i idące w ślad za nią nienawistne czyny. Tutaj świadek poprzez bierność, przyzwalające *de facto* zaniechanie (nawet przy wewnętrznym cichym oburzeniu), nadaje sens i siłę aktom nienawiści, wspiera mechanizmy normalizacji stygmatyzacji i wrogości.

W innym, bardziej korzystnym scenariuszu świadek może przyjąć aktywną, afirmatywną postawę aliansu i współczucia względem ofiar. Poprzez akt aktywnej identyfikacji z cierpieniem ofiary świadek rozbija spójną koncepcję „mniejszego zła w imię wielkich celów” i z aktu patriotyzmu czy działania na rzecz wyższej sprawy brutalność sprawcy staje się prymitywnym, pseudoracjonalnym aktem bestialstwa.

Świadek spełnia także niezwykle ważną psychologicznie funkcję w stosunku do napiętnowanej ofiary. Utrzymanie w świadomości osoby napiętnowanej aktów nienawiści, zdolność eksternalizacji (uzewnętrznienia) wypowiedzianych treści („mówią o mnie, że jestem brudna, ale to jest ich wściekła nienawiść, której padłam ofiarą”) jest możliwa wyłącznie w sytuacji przymierza pomiędzy ofiarą a świadkiem. Mechanizmy wyparcia, neutralizacji wrogich, niespójnych komunikatów zagrażających integralności „ja” są bowiem tak silne, że zarówno na poziomie jednostkowym, jak i grupowym osamotniona ofiara/grupa będzie zmuszona do uwewnętrznienia piętna jako atrybutu rzeczywistej „gorszości”.

Uwzględniając jednak siłę mechanizmów minimalizacji, wyparcia i konformistycznego zaniechania, należy przypomnieć, że zazwyczaj wszystkie strony dramatu (sprawca, ofiara, świadek) chcą tego samego: społeczeństwo chce wyprzeć fakt nienawiści ze zbiorowej świadomości, sprawca jest zainteresowany bezkarnością, ofiara chce zapomnieć i żyć dalej.

12. L. Eitinger, *Survivors, Victims and Perpetrators*, Wydawnictwo J. E. Dimsdale, New York 1980.

13. Tamże.

Złożone procesy psychologiczne utrudniają jednak skuteczne zapomnienie ofiarom piętą, podczas gdy amnezja sprawców i obojętnych świadków bywa zbyt łatwo dostępna.

Sprawca – ofiara – świadek. Próba klaryfikacji

W tym momencie, by przekroczyć ramy teorii, wskażemy na wybrane kategorie mowy nienawiści i spróbujemy wskazać na możliwą dynamikę w obrębie omawianego powyżej trójkąta dramatycznego: sprawca – ofiara – świadek. W skrótownym opisie kategorii zostaną przedstawione wybrane przykłady zaczerpnięte z Raportu *Mowa nienawiści*¹⁴:

14. M. Bilewicz i in., dz. cyt., s. 17. W określeniach zachowania oryginalną pisownią.

Kategoria: Dzicy/brak cywilizacji/brak inteligencji

Przykładowe określenia:

1. *Murzyn to ktoś, kto dopiero zeszedł z drzewa.*
2. *Rosjanie to dzicz i durnie.*
3. *Murzyni są mniej inteligentni od białych.*

Kontekst

W tym przypadku będziemy mieć do czynienia z tzw. gorącą mową nienawiści, zaś jej autorami często będą sprawcy niezorganizowani (labilni emocjonalnie).

Strategia, która ujawnia się w powierzchownym choćby oglądzie tej kategorii, to rozpad świata na „my versus oni”. Mowa nienawiści odwołuje się tutaj do sytuacji, którą Michael Foucault¹⁵ nazywa „władzą w definiowaniu”. Ten, kto opisuje, kto daje sobie prawo zdefiniowania innego, samozwańczo sytuuje się w pozycji eksperta, lidera (choćby etykiety były pozbawione podstaw merytorycznych). Mówi wszakże ten, kto wie. Im bardziej przekaz jest oceniający, pryncypialny, arbitralny, tym bardziej prawdopodobny wydaje się dostęp autora do wiedzy tajemnej, wiedzy dostępnej tylko dla wybranych.

15. M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.

Uogólnienie lub uproszczenie jest poglądem oraz deprecjonującym „żartem” w jednym. To ukryte oko, którym mrugamy do słuchacza. Swobodny trumf myśli prymitywnej. Odreagowanie uciążliwego prymatu wiedzy/konieczności cytowań i powoływania się na stan badań czy posiłkowania się opiniami autorytetów. Triumf prostej prawdy nad uciążliwym, zrelatywizowanym i pozbawiającym energii i satysfakcji wywodem. Autor nie musi udowadniać. Autor wie.

16. Por. L. Ross, D. Greene, P. House, *The „false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1977, vol. 13, nr 3, s. 279–301.

Poglądom w tej kategorii towarzyszy psychotechnika definiowana „jak”o efekt fałszywej powszechności¹⁶. Fałszywa powszechność to sytuacja, w której autor sugeruje (bądź zakłada), że ludzie myślą dokładnie tak, jak myśli autor. Zjawisku temu towarzyszy często tzw. efekt Rosenthala¹⁷, czyli samospełniającej się przepowiedni. Arbitralny pogląd staje się faktem, który z kolei staje się dowodem na zasadność pierwotnie wyartykułowanej tezy.

17. R. Rosenthal, H. L. Rosnow, *Artifact in behavioral research*, Academic Press, New York 1969.

Sprawca

Osoba posługująca się mową nienawiści uruchamia mechanizm dehumanizacji. Hejter stawia siebie w pozycji jednostki górującej rasowo, klasowo, kulturowo. Przeżywa siebie jako przedstawiciel grupy, która z tytułu atrybutów mu przynależnych może używać uogólnień do demaskacji „prawdziwych”, choć często przez nich samych maskowanych defektów i piętna u przedstawicieli grup poślednich.

Mówca sytuuje się tu poza prawem, poza kulturą i obyczajem. Często sugeruje swoją odwagę, bezkompromisowość i postawę szczególnej hardości i braku lęku przed ewentualnymi konsekwencjami. Sprawca w tym wypadku jest jawnym prowokatorem, nie stroni od sytuacji konfrontacji, prawdopodobnie zakłada możliwość przejścia z pozycji mówcy do pozycji agresora stosującego przemoc fizyczną. Mechanizm psychologiczny uruchamiający tego typu postawy to projekcja zaprzeczająca. Sprawca przypisuje wybranym osobom własną słabość, niekompetencję, poczucie „gorszości”. Poprzez wyprojektowanie tych treści dochodzi do oczyszczenia się, odwrócenia uwagi, ale także odreagowania napięcia i zbudowania grupy, która poprzez mechanizmy unifikacji i eksternalizacji wrogości daje poczucie wspólnoty, sensu i podtrzymania stabilności. Pragnieniem mówcy w tym przypadku będzie poklask i uruchomienie konsolidacji elektoratu wokół głoszonych przez siebie nienawistnych tez.

Ofiara

W przypadku gdy ofiara atakowana jest bezpośrednio, znajduje się w bardzo niebezpiecznej, zagrażającej nieomal fizycznie przestrzeni. Poziom wrogości, komentarze zawieszające jej status jako osoby ludzkiej mogą zostać odebrane jako wstęp do fizycznej agresji. W obliczu tak otwartej werbalnej nienawiści nieomal każda osoba znajdująca się w pozycji ofiary będzie krańcowo bezradna. Naturalna przy tym będzie reakcja obrony poprzez zastygnięcie, odrętwienie – psychiczne odcinanie się od wrogiej, napastliwej narracji. Bez chrońiącej, podtrzymującej postawy osób trzecich ofiara może jedynie stosować strategię unikowe. Poprzez uwewnętrznienie piętna może także próbować neutralizować wrogość sprawcy. Zabiegi te jednak nie będą skuteczne. Bez ingerencji osób trzecich sytuacja będzie eskalować w kierunku otwartej destrukcji bądź autodestrukcji.

Świadek

Zgodnie z opisaną powyżej dynamiką audytorium, to reakcja świadka nadaje i wzmacnia sens nienawistnych wypowiedzi. Świadek tak arbitralnych i otwarcie wrogich komentarzy jest wystawiony na silną ambiwalencję. Zachowanie neutralności i racjonalnego osądu wymaga w tej sytuacji konfrontacji z inwazyjną, nienawistną propagandą sprawcy, jest więc krańcowo trudne. W zależności od zasobów, wiedzy, doświadczenia – ale przede wszystkim pozycji w grupie – świadek może zdyskredytować zasadność, wiarygodność i kompetencje moralne sprawcy. Naraża się przy tym na jego atak, a także „zarażenie statusem dewiacyjnym” napiętnowanej grupy.

Alians z ofiarami, empatyzowanie z ich krzywdą odbiera jednak potencjał wrogości wypowiedzanym frazom. Sprawca w takim przypadku wytraca potencjał lidera/wichrzyciela – obnaża się jego status słabej/wrogiej/irracjonalnej osoby pozbawionej kompetencji moralnych.

Kategoria: Sami winni/niechęć ma „podstawy”¹⁸

Przykładowe określenia:

1. *Żydzi sami są odpowiedzialni za to, co ich spotkało.*

2. *Biedni żydzi nikt ich nie lubi? Zapewne jest tego jakaś przyczyna.*

3. *Tymczasem zakaz wejścia Romów nie wynika z tego, że oni są Romami tylko z tego, że ich zachowania zagrażało bezpieczeństwu innych gości więc ograniczono ich wejście na czyjś prywatny teren.*

18. M. Bilewicz i in., dz. cyt., s. 17.
W określeniach zachowano oryginalną pisownię.

Kontekst

W tym przypadku będziemy mieć do czynienia z tzw. chłodną mową nienawiści, zaś jej autorami często będą sprawcy pragmatyczni (zdeprawowani) oraz sprawcy właściwi.

Stosowana tutaj mowa nienawiści przyjmuje formę normalizacyjnej, ujawniającej rzekomy obiektywny stan rzeczy oparty na rzeczowej argumentacji. Przekaz ten ma na celu przedstawienie poglądów racjonalizujących mechanizmy wrogości. Zestaw takich poglądów w zamyśle hejtera ma stanowić kompendium wiedzy dające alibi sprawcom przemocy motywowanej uprzedzeniami. Przedstawione sądy stanowią rzekomo oparte na faktach odwołanie się do występного, przewrotnego zachowania ofiar.

Głoszone poglądy będą „unaukowiane” poprzez przedstawienie dat, przywołanie konkretnych postaci historycznych, uproszczony i zdeformowany opis zdarzeń, które miały miejsce w przeszłości. Pozornie różnorodne argumenty będą służyć jako podstawa merytoryczna dla prostych, jednowymiarowych tez traktujących o słabości/występności czy „złych genach” napiętnowanej grupy. Ta szczególna, acz wrodzona niekompletność, immanentne upośledzenie stawiają grupę dominującą w trudnej roli nadzorców/strażników i kontrolerów względem występnej/niebezpiecznej społeczności bądź jej przedstawicieli. W przypadku tego typu przekazów narrator/hejter będzie powoływał się na doświadczenie własne bądź znanych, konkretnych osób. Przekaz będzie często przybierał formę typu: „Także byłem przychylny, do czasu, aż dramatyczne w swej wymowie dane nie zmusiły mnie do zmiany postawy”.

Sprawca

Ta pozycja będzie typową niszą dla osoby z aspiracjami intelektualnymi, która ma ukrytą bądź jawną potrzebę mocy. Panowanie nad umysłami, odkrywanie wiedzy tajemnej, sterowanie umysłami innych w taki sposób, by doszło do przebudzenia rzeczywistych agresorów (w odczuciu osoby posługującej się mową nienawiści będą to funkcjonariusze ustanowienia nowego ładu i wprowadzający porządek pionierzy), będą stanowiły obszar aspiracji sprawcy. W tym

przypadku sprawca będzie lokował się w niszy sprawstwa kierowniczego. Sam rzadko będzie podejmował otwartą walkę, konfrontację z napiętnowanymi ofiarami. Często będzie dbał o anonimowość, ukrywanie swojej rzeczywistej tożsamości – będzie występował pod pseudonimem i prowadził tzw. podwójne życie. Bardziej śmiała osoba z większą potrzebą aktywności będzie zapleczem intelektualnym dla pogromowych formacji. Będzie uczestnikiem paneli dyskusyjnych (wcześniej ich skład będzie dokładnie sprawdzany), ciał doradczych i różnego rodzaju think thanków. Mowa nienawiści w tym wydaniu będzie próbą transformacji sprawców w ofiary. Ofiary te postawione zostaną w pozycji osób potencjalnie zagrożonych, będą więc zmuszone użyć swojej siły i prawości celem ochrony słabszych członków swojej społeczności, krzywdzonych przez osoby napiętnowane. W tej narracji sprawca będzie za pomocą mowy nienawiści nadawał moralne ramy i sens „samoobronie”, będzie przedstawiał normalizujące rozumienie i racjonalne alibi dla sprawców pogromów, napiętnowania lub dyskryminacji. Charakterystyczne w tym rodzaju sprawstwa będzie skrzywienie paranoiczne. Skłonność do interpretacji rzeczywistości w kategorii spisków, ukrytych interesów grup bądź osób, które realizują swoje zamiary kosztem niczego nieświadomych, uśpionych warstw społeczeństwa. Szczególne przekonanie o atrybutach własnego intelektu, zdolności wglądu i łatwości rozpoznawania u innych ukrytej motywacji to cechy, które obok poczucia misji, potrzeby budzenia świadomości społecznej będą charakteryzować opisywany tutaj profil psychologiczny.

Ofiara

Ta forma mowy nienawiści zwykle będzie miała charakter zgeneralizowany, abstrakcyjny. Rzadko kiedy będzie ona komentarzem do aktualnych spraw. W tej sytuacji także ofiary będą atakowane epitetami świadczącymi o ich „gorszości” – formułowanymi jednak nie wprost, a bardziej na gruncie komunikacji z meta poziomu. Niebezpieczeństwo tej formy mowy nienawiści polega na tym, że w chwili opuszczenia przez grupę wspierającą czy też bycia obiektem masywnego, punktowego ataku, w psychice ofiary chwieje się pewność co do tego, kim w rzeczywistości jest, zaś kim na pewno nie jest. Sytuacja napiętnowania staje się więc tym momentem, w którym może dojść do zgubnego dla psychiki ofiary uwewnętrznienia nienawistnych opinii opisujących ją samą bądź też jej grupę odniesienia jako występłą, zachłanną czy amoralną.

W tej sytuacji nosiciel piętna zaczyna żywić nienawiść do własnej grupy, przejawia skłonność do dyskryminowania i ataku innych (często słabszych) członków własnej, napiętnowanej społeczności. Ofiary wyżej opisanych ataków będą miały poczucie zgeneralizowanego/symbolicznego, skokowo narastającego wykluczenia. Pogotowie lękowe, nastawienie obronne i pozostawanie w sytuacji alertu atak/ucieczka przekładać się będzie na szczególnie obraz chronicznego, uogólnionego stresu.

Ofiara tego typu ataków będzie szybko wchodzić w stan wyczerpania, zgeneralizowanej wyuczonej bezradności i nierzadko uwewnętrznienia przekonania dotyczące własnej ułomności. Możliwe są także: mimikra z grupą większościową, ukrywanie i zaprzeczenie swojej tożsamości, jeśli to one stanowią cel nienawistnych ataków.

Świadek

Obserwatorzy w tym przypadku będą znajdować się w sytuacji na pozór uprzywilejowanej, zostaną obdarzeni prestiżem i znaczeniem. W zamyśle sprawcy, powinni oni bowiem traktować samych siebie jako głos rozjemczy i tak też powinni być spostrzegani przez opinię społeczną. Stanowić mają grono sędziów, od których oczekuje się wyłącznie namysłu i wydania sprawiedliwego werdyktu. Nie muszą oni nikogo atakować, mają wolność w myśleniu i (na pozór) możliwa jest każda reakcja, byleby tylko podjęli trud wysłuchania i rozstrzygnięcia w obszarze przedstawianych im racji. Postawy i poglądy świadków w tym scenariuszu stanowić mają światopoglądową masę krytyczną, która pozwala na kreowanie nienawistnych, piętnujących poglądów jako tzw. faktów. Nagrodą za ich trud jest więc pozycja autorytetu i eksperta-intelektualisty. Te pozycję rozjemcy łatwo jednak stracić, np. poprzez zakwestionowanie przedstawionych do akceptacji tez. Degradacja będzie w tym przypadku równoznaczna z podzieleniem statusu dewiacyjnego ofiar, których piętno zostało nieopatrznie zakwestionowane.

Kategoria: Złodziejstwo/oszustwo/przekręt¹⁹

Przykładowe określenia:

- 1. A co Rom ma wspólnego z kradzieżami? Bardzo dużo. Niestety, większość znanych mi osób doświadczyła tego albo osobiście, albo ktoś z ich bliskiej rodziny padł ofiarą takiej kradzieży.*
- 2. Chytrość, podejrzliwość i dwulicowość są cechami (prawie) każdego Rosjanina. Najbardziej lubią kraść, brać łapówki, chlać, szpanować złotymi zębami, mieszkać w czołgu i żyć na koszt innych.*
- 3. Faktem jest, że wśród Cyganów jest dużo złodziejek - zwykle zajmują się tym kobiety wróżki, ale kolejnym faktem jest, że oni nigdy swojego nie okradną.*

19. Tamże, s. 17. W określeniach zachowano oryginalną pisownię.

Kontekst

W tym przypadku będziemy mieć do czynienia przede wszystkim z tzw. gorącą mową nienawiści, zaś jej autorami często będą sprawcy niezorganizowani. W przypadku treści antysemitycznych, w tej kategorii operować mogą także sprawcy pragmatyczni (zdeprawowani) oraz sprawcy właściwi (używając także tzw. chłodnej mowy nienawiści).

W przypadku tej kategorii istotą przekazu, ukrytego bądź jawnego, będzie wskazanie na popędową, zachłanną, nasyconą chciwością i ze swojej istoty amoralną strukturę umysłowości u przedstawicieli napiętnowanej grupy. Socjalizacja, edukacja, maniery i normy społeczne stanowić by miały w przypadku tej grupy albo wartość wyłącznie instrumentalną (by odwrócić uwagę), albo w ogóle nie będą mieć zastosowania. Co więcej, wedle mowy nienawiści sprawcy operującego tezami z tej kategorii, natura nosicieli piętna będzie tu tak „zwierzęca”/popędowa, że nabycie wyższych form uspołecznienia, norm etycznych będzie co do zasady niemożliwe. Ta kategoria komunikatów nienawiści będzie miała także na celu zniwelowanie różnic indywidualnych pomiędzy poszczególnymi członkami i członkiniami napiętnowanej społeczności. W ramach nienawistnej narracji

wszyscy oni w istocie będą tacy sami i etykiety nakładane na grupę jako całość będą tutaj miały zastosowanie także do pojedynczych osób. Tej uniformizacji towarzyszyć będzie depersonalizacja i idące za tym rozproszenie empatii, zrozumienia i współczucia dla poszczególnych członków nienawistnej społeczności.

Sprawca

Osoby stosujące ten typ nienawistnego przekazu uderzają w bardzo istotny aspekt krzywdy i wykluczenia potencjalnego audytorium. Będzie to mianowicie obszar dóbr materialnych, bezpieczeństwa socjalnego i obciążenia pracą w zestawieniu do uzyskiwanego z tego tytułu przychodu. W społeczeństwach neoliberalnych własność, majątność stanowią osiowe wskaźniki prestiżu społecznego i, co za tym idzie, są nośnikami poczucia bezpieczeństwa. Wiele osób pozostaje nieusatisfakcjonowanych w tym obszarze, dlatego też hejter wskazujący na nieuczciwość, zachłanność i przewrotność wybranej grupy i łączący owe zjawiska z wyzyskiem, zawłaszczeniem i funkcjonowaniem poza prawem jako strategią działania napiętnowanej grupy może liczyć na szybki efekt w postaci przyjęcia tez mowy nienawiści jako faktów społecznych. Sprawca będzie uruchamiał proces, który Andrzej Leder²⁰ określa mianem koszmarne snu. W tym śnie najokropniejsze pragnienia, najskrytsze żądze realizowane będą cudzymi rękoma, a sami świadkowie będą mogli jedynie skorzystać z ich owoców. „To nie moje usta wypowiedały złorzeczenia. To nie ja chwyciłem za kamień. To nie ja wszedłem do cudzego domu” będzie mógł powiedzieć świadek lub beneficjent. „To się jakoś samo stało”.

20. A. Leder, *Prześlona rewolucja*, Wydawnictwo Krytyka Polityczna, Warszawa 2014.

Ofiara

Ofiara w tym przypadku zostanie zepchnięta do sytuacji, którą kolokwialnie opisuje się jako „udowadnianie, że nie jest się złodziejem/oprawcą/wiarołomnym konfidentem”. Sama sytuacja wyjściowa jest z gruntu zagrażająca i stygmatyzująca. Możliwe jest tutaj wycofanie się do grupy własnej („gettoizacja”), próba wypłacenia się (budowanie swojego bezpieczeństwa poprzez wykazywanie się szczodrością, filantropią i hojnymi gestami, nawet w sytuacji, gdy poszczególne osoby nie mają takich możliwości), prezentacja postaw przeciwnych od obszaru napiętnowania bądź też postawa apatii/bezradności. Warto tutaj podkreślić, że wypowiedzi z tej kategorii mogą same w sobie być czynnikiem spustowym i uruchamiać mechanizmy pogromowe (grabieże, napaści odwetowe itp.), sytuacja psychologiczna ofiar tego typu nienawistnej mowy jest więc co do zasady graniczna i zagrażająca.

Świadek

Świadek w tej konstelacji nienawistnego przekazu nie będzie miał wielkiej szansy na neutralne wycofanie. Każda postawa stanowić będzie komunikat, zarówno dla sprawcy, jak i ofiary. Świadek w tej pozycji wodzony będzie na pokuszenie. Możliwe tutaj będzie odniesienie korzyści materialnych, ale także pasywne bądź aktywne *katharsis* poprzez pośrednią identyfikację z nienawistną narracją sprawcy. Z tej identyfikacji świadek zawsze będzie mógł się jednak *post factum* wycofać, wskazując na swoje ryzyko bądź przymus ze

strony sprawcy. W tym sensie przyzwalająca rola świadka w tej akurat kategorii będzie najmniej obciążająca, a najbardziej lukratywna.

W sytuacji koalicji z ofiarą odmowa uznania tez o przekręcie, chciwości czy niegodziwości ofiary stanowić będzie podglebie dla włączenia świadka w „obszar interesów” grupy napiętnowanej.

Kategoria: Historia – winy i niewdzięczność względem Polaków²¹

21. Tamże, s. 18.

1. *Antysemityzm polski to ewidentna reakcja na pogardę Żydów w stosunku do Polaków i deprecjonowanie Polaków w ich własnym kraju.*

2. *Dlatego też dla większości Polaków ludobójcze akcje skierowane przeciw nim ze strony współmieszkańców – Ukraińców podczas II wojny światowej, a zwłaszcza ze strony przyjaciół, „dobrych sąsiadów”, były całkowicie niezrozumiałe i niespodziewane, były czymś z czym do dziś nie mogą się pogodzić.*

3. *Rosjanie są odpowiedzialni za rozbięcie TU-154.*

Kontekst

Ten rodzaj wrogich wypowiedzi stosowany jest jako uzasadnienie przemocy bądź też stworzenie do niej teoretycznej, narracyjnej podbudowy. Najczęściej będzie to tzw. chłodna mowa nienawiści, zaś jej autorami często będą sprawcy właściwi, drugoplanowo – sprawcy pragmatyczni (zdeprawowani).

Zabieg retoryczny zastosowany tutaj możemy określić jako konwersję (przekształcenie). W zabiegu tym sprawca, ale także przyzwalający/czerpiący korzyści świadek, jest *de facto* sytuowany w pozycji rzeczywistej ofiary. I odwrotnie. Postawa ofiary wskazywać może na jej sprawstwo.

Poza okresami wojny, otwartej wrogości i terroru bycie sprawcą/agresorem nie jest cenione i wiąże się z moralnym stygmatem. Ważne jest więc przekształcenie sprawstwa w trudny odwet czy samoobronę „rzeczywistych” ofiar. Istnieje bowiem moralne prawo, by gnębione ofiary mogły podnieść głowę, zażądać odpłaty za doznane krzywdy.

Osią tej nienawistnej narracji jest także rażąca niewdzięczność. Gościnność gospodarzy każe im być szczodrymi, hojnymi. Charakteryzuje ich także gotowość do poświęceń i szczególna tolerancja. Przymioty te nie spotykają się jednak u nosicieli piętna z uznaniem i wdzięcznością. Stanowią jedynie sposobność do eksploatacji, knozań i nieprawości.

Gdy owa niewdzięczność przekroczy ramy przyzwoitości, odwet nie kała gospodarza – ofiary tych przewrotnych poczynań.

Ten typ narracji stanowi przykład często stosowanego w systemach totalitarnych zabiegu, wedle którego sprawca sytuowany jest w roli osoby ciemionej, ofiary - *de facto* prześladowanej i naznaczonej przez dręczone przez nią jednostki. Najbardziej dojmującym przykładem tego typu konwersji jest referat Heinricha Himmlera wygłoszony w Poznaniu w 1943 roku²². W wystąpieniu tym autor wskazuje na szczególny mozół, trud, poświęcenie, ale także ekstremalne obciążenie dla etyki i ludzkiej przyzwoitości, którego muszą dopuszczać się względem

22. Por. J. M. Piskorski, *Od Monachium przez Wannsee do Auschwitz. Droga do Zagłady*, <http://www.fzp.net.pl/shoa/od-monachium-przez-wannsee-do-auschwitz-droga-do-zaglady> (dostęp 06.10.2015).

samych siebie młodzi, prawi i krystalicznie nieomal czyści funkcjonariusze SS, realizując zadanie eksterminacji społeczności żydowskiej. Ten szczególny rodzaj poświęcenia, skalania stanowi w nienawistnej retoryce Himmlera rodzaj ofiary na rzecz nowego ładu. W tym kontekście fakty, cierpienie ofiar, pogromy, wywózki i zawłaszczenia mają znaczenie podrzędne, a na plan pierwszy wydobywane jest cierpienie sprawców, którzy zostali uwikłani, podżegani i w istocie zmuszeni do opuszczenia niszy nieskalanych, przyzwoitych obywateli.

Takie specyficzne odwrócenie, zamiana pojęć jest w istocie tym, co w realiach polskich ostatniej dekady nazywa się „polityką historyczną”.

Sprawca

Sprawca w tym przypadku skupi się na właściwym przemieszczeniu akcentów sprawstwa/winy/kary w taki sposób, by stworzyć narrację przemocy, która będzie chroniła i gloryfikowała sprawcę i jednocześnie blokowała współczucie i zrozumienie dla sytuacji ofiary. Jako że mowa nienawiści będzie w tym przypadku bliska rzeczywistym zbrodniom z nienawiści, sprawca będzie pełnił tu funkcję „korespondenta wojennego”. Hejter będzie więc komentował i przekształcał to, co ma miejsce bądź będzie zawiadywał tym, co już się wydarzyło (albo też nie wydarzyło). Aby narracja nienawiści była przekonująca, konieczne jest wejście w koalicję ze zbrodniarzami i identyfikacja z ich skrajnymi czynami. Pragmatyzm i interesowność hejtera zdeprawowanego nie przetrwa często tego nacisku. Sprawca zdeorganizowany nie będzie w stanie podołać mentalnie zadaniu, a rzeczywiste bestialstwo porazi go często swoją bezwzględnością. Tego typu zadania jest w stanie podjąć się sprawca właściwy. Jego osobista determinacja, swoiste zaangażowanie i połączenie motywów osobistych z kolektywnym triumfem wrogości stanowiąc będą źródło determinacji.

Ofiara

Ofiara nienawistnych komunikatów z tego obszaru znajduje się w sytuacji ognia krzyżowego. Z jednej strony, doświadcza ona przemocy, jest obiektem nagonki pogromowej, grabieży czy innego rodzaju aktu nienawiści. Równolegle, zbrodniom towarzyszy narracja uniemożliwiająca jej przeżycie krzywdy, identyfikację ze statusem ofiary pokrzywdzenia, a może przede wszystkim wołanie o pomoc i próby dochodzenia swoich praw. W sensie psychologicznym, moralnym jest to sytuacja skrajnie urazowa, gdyż uderza ona w podstawy psychiki. Krzywda jest możliwa do poniesienia wyłącznie wtedy, gdy umysł uporządkuje rzeczywistość. Ofiara będzie ofiarą, sprawca będzie sprawcą, a krzywda będzie krzywdą. W innym razie, życie psychiczne ulega rozbiciu i powrót do równowagi staje się niemożliwy. W przypadku skrajnej przemocy osamotniona ofiara jest całkowicie bezradna – pomoc w nadaniu sensu krzywdzie musi przyjść z zewnątrz. W sytuacji gdy aktom przemocy towarzyszy narracja o byciu jej sprawcą, a otoczenie przyjmuje „logikę” sprawcy, odmawia współczucia, podtrzymywania wizji sprawiedliwego świata, ofiara staje się podwójnie bezbronna. Obok krzywdy fizycznej pojawia się rozbicie wewnętrzne, które utrwała się w formie chronicznego syndromu. Apatia, brak sensu, utrata związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy działaniem a jego efektami, przekonanie o przewrotności otoczenia i braku oparcia to jedynie niektóre objawy, z którymi ofiara borykać się będzie po kres swoich dni.

Świadek

Styk mowy nienawiści z przestępstwem z nienawiści stawia świadka w sytuacji traumu i jakkolwiek postawa obserwatora będzie wiązała się ze znaczącym urazem. W wielu podręcznikach psychologicznych traktujących o zespole stresu pourazowego bycie świadkiem przedstawiane jest jako jeden z obiektywnych wskaźników traumatyzacji²³. Świadek znajdujący się w epicentrum wiru odwracania znaczeń także zatracą swój – zdawałoby się – neutralny i postronny status. Zarówno zaniechanie, próba wycofania się, jak i pasywne przyzwolenie może uwikłać go we współsprawstwo. Także rezonans z mową nienawiści daje niszę ochronną wyłącznie na krótką metę. Zdeterminowany i bezwzględny mówca wie bowiem, że pamięć świadka jest lepsza niż pamięć przerażonej ofiary. Fotograficzny zapis zbrodni może odtworzyć się w prawdziwym kształcie w innych, mniej niebezpiecznych warunkach. W tej sytuacji hejter będzie dążył do sytuacji, w której świadek stanie się rzeczywistym uczestnikiem pogromu i odniesie z tego tytułu znaczące korzyści. W takim przebiegu zdarzeń ofiara nigdy nie odzyska szansy na wyzwolenie się z destrukcyjnego naznaczenia przemocą. Możliwe jest także heroiczne, często w formie impulsu rozpacz, odwołanie się do sumienia sprawcy, stanięcie po stronie ofiary, próba odwrócenia znaczeń i zbudowania spójności pomiędzy tym, co ma miejsce i tym, jak jest to nazywane. W tym przypadku, ocalenie świadka jest równie niepewne, co fizyczne przetrwanie ofiary, przekroczona jest jednak bariera straszliwego osamotnienia i próżni, w jakiej znajdują się ofiary piętna.

Zamiast zakończenia

W opisanych powyżej pozycjach sprawcy, ofiary i świadka przedstawiono jedynie wybrane, przykładowe i niewyczerpujące całości możliwych wariantów – reakcje w obrębie owego „dramatycznego trójkąta”. Warto podkreślić, że bliskość psychologiczna, niejako symbioza pomiędzy tymi trzema podmiotami jest tak silna, że niektórzy terapeuci pracujący z osobami doświadczającymi skrajnej traumatyzacji twierdzą, że bez poznania sprawcy, jego mentalności, motywów i popędowości nie będziemy w stanie właściwie pomóc ofierze²⁴. Równie znaczący będzie tutaj kontekst, w którym wypowiedana jest mowa nienawiści. Tak jak to zostało nakreślone powyżej, kluczowe w akcie napiętnowania są reakcje audytorium. Warto więc jeszcze raz powtórzyć, że bezradność, obojętność bądź nawet ukryta satysfakcja świadka będą legitymizować i wzmacniać nienawiść. I odwrotnie – jego odmowa współbrzmienia ze sprawcą, odmowa akceptacji dla języka normalizującego przemoc będzie pomocą, dzięki której ofiara ma wszelkie szanse na wydobycie się z okowów własnego piętna.

Bibliografia

Arendt H., *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK, Kraków 1998.

Bilewicz M., Marchlewska M., Soral W., Winiewski M., *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.

23. Por. J. L. Herman, *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.

24. Por. A. Salter, *Pokonywanie traumy*, Media rodzina, Poznań 2003.

- Dutton D. G., *The abusive personality*, Guilford Press, New York 2006.
- Eitinger L., *Survivors, Victims and Perpetrators*, Wydawnictwo J. E. Dimsdale, New York 1980.
- Festinger L., *Teoria dysonansu poznawczego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
- Goffman E., *Piętno*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Herman J. L., *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
- Leder A., *Prześlona rewolucja*, Wydawnictwo Krytyka Polityczna, Warszawa 2014.
- Mandel D. R., The obedience alibi: Mailgram's account of the Holocaust reconsidered
http://analyse-und-kritik.net/1998-1/AK_Mandel_1998.pdf (dostęp 06.10.2015).
- Newman L. S., Erber R., *Zrozumieć Zagładę*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Rosenthal R., *Interpersonal expectations: effect? The experimenter's hypothesis*, [w:] R. Rosenthal, H. L. Rosnow, *Artifact in behavioral research*, Academic Press, New York 1969.
- Ross L., Greene D., House P., *The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes*, "Journal of Experimental Social Psychology" 1977, vol. 13, nr 3, s. 279–301.
- Salter A., *Pokonywanie traumy*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2003.
- Seligman M. E., Walker E. F., Rosenhan D. L., *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Toffler A., *Power shift. Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21 century*, Bantam, New York 1990.

IX.

Mowa nienawiści. Aspekty prawne

I. Mowa nienawiści – próba definicji

Termin „mowa nienawiści” nie jest elementem polskiego języka prawnego (języka aktów prawnych), aczkolwiek, z uwagi na jego rozpowszechnienie w publicystyce oraz obecność w aktach prawa międzynarodowego, pojęcie to weszło do szeroko rozumianego języka prawniczego. W naukach społecznych i mowie potocznej termin „mowa nienawiści” używany jest dla opisu niektórych przejawów bardziej złożonych zjawisk, takich jak: nietolerancja, dyskryminacja, rasizm czy ksenofobia. Często też termin ten używany jest świadomie w znaczeniu szerszym niż ewentualne definicje legalne; w tym znaczeniu mową nienawiści jest też dyskurs dyskryminacyjny, gdy mowę nienawiści sytuuje się bliżej stereotypów i uprzedzeń¹.

Na gruncie prawa międzynarodowego pojęcie „mowy nienawiści” zostało użyte *expressis verbis* w rekomendacji Komitetu Ministrów Rady Europy² z dnia 30 października 1997 r. nr R (97) 20 dotyczącej „mowy nienawiści”. Dla celów tego aktu zdefiniowano „mowę nienawiści” jako

wszelkie formy ekspresji rozpowszechniające, nawołujące, promujące lub usprawiedliwiające nienawiść na tle rasowym, ksenofobię, antysemityzm lub inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji, a w szczególności nietolerancję wyrażaną przez agresywny nacjonalizm lub etnocentryzm, dyskryminację lub wrogość wobec mniejszości, migrantów i osób o imigranckim pochodzeniu.

To, że sformułowanie „mowa nienawiści” nie pojawia się w innych aktach prawa międzynarodowego, czy też w prawodawstwie krajowym, nie oznacza oczywiście, że zjawisko mowy nienawiści w różnych jego aspektach pozostawało poza zakresem zainteresowania prawa międzynarodowego i krajowego. W związku z rozpoczętym po II wojnie światowej procesem dekolonizacji i użyskiwania niepodległości przez dawne państwa kolonialne przyjęto w 1969 r.

1. Zob. M. Woiński, *Prawnokarne aspekty zwalczania mowy nienawiści*, LexisNexis, Warszawa 2014; por. S. Kowalski, M. Tulli, *Mowa nienawiści. Raport 2001*, <http://or.icm.edu.pl/monitoring3.htm> (dostęp 08.10.2015).

2. Rada Europy (ang. Council of Europe, fr. Conseil de l'Europe) – międzynarodowa organizacja rządowa skupiająca prawie wszystkie państwa Europy oraz kilka państw spoza tego kontynentu. Jej głównym celem jest „osiągnięcie większej jedności między jej członkami, aby chronić i wcielać w życie ideały i zasady stanowiące ich wspólne dziedzictwo oraz aby ułatwić ich postęp ekonomiczny i społeczny” (art. 1a Statutu Rady Europy). Realizując tak określony cel, organizacja ta zajmuje się przede wszystkim promocją i ochroną praw człowieka, demokracji i współpracą państw członkowskich w dziedzinie kultury. Rzeczpospolita Polska stała się członkiem Rady Europy w 1991 r.

Międzynarodową konwencję w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej. Na mocy tej konwencji państwa strony³ postanowiły między innymi:

uznać za przestępstwo podlegające karze zgodnie z prawem wszelkie rozpowszechnianie idei opartych na wyższości lub nienawiści rasowej, wszelkie podżeganie do dyskryminacji rasowej, jak również wszelkie akty przemocy lub podżeganie do tego rodzaju aktów wobec jakiegokolwiek rasy bądź grupy osób o innym kolorze skóry lub innego pochodzenia etnicznego.

W Polsce karalność publicznego nawoływania do waśni na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych lub wyznaniowych lub pochwalania takich waśni przewidywał Kodeks karny z 1969 r. Ta sama ustawa penalizowała także publiczne lżenie, wyszydzanie lub poniżanie grupy ludności albo poszczególniej osoby z powodu jej przynależności narodowościowej, etnicznej lub rasowej. Obowiązek penalizacji w prawie krajowym państw Unii Europejskiej publicznego nawoływania do przemocy lub nienawiści skierowanej przeciwko grupie osób, którą definiuje się według rasy, koloru skóry, wyznawanej religii, pochodzenia albo przynależności narodowej lub etnicznej, lub przeciwko członkowi takiej grupy wynika także z decyzji ramowej Rady Unii Europejskiej z dnia 28 listopada 2008 r. w sprawie zwalczania pewnych form i przejawów rasizmu i ksenofobii za pomocą środków prawnokarnych⁴. Istotne novum w zakresie zwalczania mowy nienawiści przy zastosowaniu prawa karnego stanowi Protokół Dodatkowy do Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości dotyczący penalizacji czynów o charakterze rasistowskim lub ksenofobicznym popełnionych przy użyciu systemów komputerowych, ratyfikowanej przez Polskę z dniem 1 czerwca 2015 r.⁵ Akt ten nakłada na Polskę obowiązek podjęcia środków prawnych i innych niezbędnych dla uznania za przestępstwo w jej prawie wewnętrznym, umyślnej i bezprawnej dystrybucji lub publicznego udostępniania w inny sposób materiałów rasistowskich i ksenofobicznych w systemie komputerowym. Pojęcie materiałów rasistowskich i ksenofobicznych zostało zdefiniowane na potrzeby konwencji jako

każdy materiał pisemny, każdy wizerunek lub każde inne wyrażenie myśli lub teorii, które nawołują, popierają lub podżegają do nienawiści, dyskryminacji lub przemocy przeciw jakiegokolwiek osobie lub grupie osób, ze względu na rasę, kolor, pochodzenie narodowe lub etniczne, jak również religię, jeżeli wykorzystywana jest ona jako pretekst dla któregośkolwiek ze wskazanych wyżej zachowań.

Nauka prawa i orzecznictwo sądowe z istoty koncentrują się nie tyle na poszukiwaniu socjologicznych definicji zjawiska, jakim jest mowa nienawiści, lecz na wytyczeniu granic swobody ekspresji i wypowiedzi na gruncie obowiązujących przepisów prawa. W niniejszym opracowaniu starano się w sposób możliwie przystępny wyjaśnić zasadnicze prawne uwarunkowania zwalczania mowy nienawiści w kontekście jednoczesnego poszanowania zasady swobody wypowiedzi. Należy jednocześnie oddzielić kryminalizację mowy nienawiści od kryminalizacji innych zachowań, wykraczających poza sferę szeroko rozumianej ekspresji poglądów czy przekonań, czyli tych typów przestępstwa, które określa się mianem przestępstw z nienawiści (art. 117 § 1 k.k.⁶. – wojna napastnicza, art. 118 k.k. – ludobójstwo). W niektórych

3. Polska Rzeczpospolita Ludowa ratyfikowała konwencję w 1969 r. (Dz.U. z 1969 r., Nr 25, poz. 187).

4. Dz. Urz. UE 2008 L 328/55-58; tekst dostępny: <http://eur-lex.europa.eu/> (dostęp 08.10.2015).

5. Dz.U. z 2015 r., poz. 730.

6. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

przypadkach dystynkcja pomiędzy *przestępstwami z nienawiści* a *mową nienawiści* jest jednak bardzo nieostra (np. art. 117 § 3 k.k. – nawoływanie do wojny napastniczej, art. 119 k.k. – groźba bezprawna motywowana przynależnością grupową). Poza polem naszego zainteresowania znajdują się też przypadki innych ograniczeń swobody wypowiedzi występujące w prawie karnym (np. obraza uczuć religijnych – art. 196 k.k., rozpowszechnianie treści mogących ułatwić popełnienie przestępstwa o charakterze terrorystycznym – art. 255a k.k., kłamstwo oświęcimskie – art. 55 ustawy o IPN⁷). Odrębnie przedstawiono też przysługujące pokrzywdzonym mową nienawiści środki ochrony przewidziane w prawie cywilnym.

II. Mowa nienawiści a wolność słowa

Problematyka zwalczania mowy nienawiści w sposób nierozzerwalny wiąże się z kwestią wytyczenia granic swobody wypowiedzi. Konflikt wartości definiowanych jako potrzeba ochrony praw mniejszości oraz porządku publicznego z jednej strony, a swobody ekspresji z drugiej, przejawia się najjaskrawiej na gruncie prawa karnego, niemniej także regulacje prawa cywilnego mogą w praktyce służyć do tamowania wolności wyrażania poglądów i uczestniczenia w debacie publicznej.

W społeczeństwach zachodnich dominuje współcześnie przekonanie, że wolność wyrażania poglądów stanowi fundament demokracji liberalnej. Odbiciem tych aksjologicznych czy politycznych założeń w porządku prawnym są obowiązujące w znakomitej większości państw europejskich oraz w USA i Kanadzie normy o randze konstytucyjnej, gwarantujące prawo do swobody ekspresji (I Poprawka do Konstytucji Stanów Zjednoczonych czy też art. 54 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej). Na gruncie prawa międzynarodowego najważniejszym aktem chroniącym swobodę wypowiedzi jest bez wątpienia Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności⁸, która w art. 10 ust. 1 stanowi:

Každy ma prawo do wolności wyrażania opinii. Prawo to obejmuje wolność posiadania poglądów oraz otrzymywania i przekazywania informacji i idei bez ingerencji władz publicznych i bez względu na granice państwowe.

Również w przywoływanej na wstępie rekomendacji Rady Europy nr R (97) 20 wskazano na konieczność takiego ukształtowania mechanizmów zwalczania mowy nienawiści, które nie będzie zagrażać istocie prawa do swobody wypowiedzi, zaś zasadniczym adresatem postulatu powstrzymania się od mowy nienawiści uczyniono nie tyle jednostki, co państwa właśnie. Konieczność jasnego i proporcjonalnego wytyczenia granic pomiędzy kolidującymi wartościami w sposób zasadniczy wpływa na możliwość zwalczania mowy nienawiści przy pomocy norm prawa sankcjonowanych przymusem państwa.

Potrzeba wyważenia środków prawnych pozwalających na zwalczanie mowy nienawiści w sposób możliwie niekolidujący z istotą prawa do swobody wypowiedzi nie wynika jedynie z arbitralnie przyjętych założeń aksjologicznych czy politycznych. Przekonanie o zasadniczym znaczeniu wolności słowa dla zachowania istoty liberalnego porządku demokratycznego wydaje się mieć znacznie szersze podstawy. Doświadczenie historyczne wskazuje, że reżimy

7. Ustawa z 18 grudnia 1998 r. o Instytucie Pamięci Narodowej – Komisji Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu (tekst jednolity Dz.U. z 2007 r. Nr 63, poz. 424 ze zm.).

8. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. z 1993 r., Nr 61, poz. 284.

totalitarne łączyły w praktyce rządy mowę nienawiści z niemal całkowitym, instytucjonalnym ograniczeniem wolności wypowiedzi. Cenzura nie tylko nie zapewnia życia w świecie wolnym od nienawiści, ale może też stać się nienawiści potężnym sprzymierzeńcem.

Powyższe uwagi nie oznaczają, rzecz jasna, przyzwolenia na nieograniczone szerzenie nienawiści motywowanej odrębnością grupową. Orzecznictwo Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sposób konsekwentny i jednoznaczny stwierdza, iż użycie wolności słowa lub zgromadzeń dla szerzenia rasizmu i nienawiści godzi w podstawowe wartości konwencyjne i pozostaje poza jej ochroną.

III. Środki ochrony w prawie karnym

Art. 119. [Przestępstwo groźby bezprawnej skierowanej wobec grupy osób lub osoby z powodu jej przynależności do określonej grupy]

§ 1. Kto stosuje przemoc lub groźbę bezprawną wobec grupy osób lub poszczególnej osoby z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznaniowej lub z powodu jej bezwyznaniowości, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

Przestępstwo w art. 119 § 1 k.k. obejmuje obok groźby bezprawnej także czyny polegające na stosowaniu przemocy. Na tle tego przepisu szczególnie wyraźnie widać, jak kategoria przestępstw z nienawiści może w praktyce przenikać się z kategorią mowy nienawiści. Pojęcie groźby bezprawnej zostało zdefiniowane w Kodeksie karnym (art. 115 § 12 k.k. w związku z art. 190 § 1 k.k.). Groźbą bezprawną jest zarówno groźba popełnienia przestępstwa na szkodę pokrzywdzonego lub na szkodę osoby mu najbliższej, jeżeli groźba wzbudza w zagrożonym uzasadnioną obawę, że będzie spełniona, jak i groźba spowodowania postępowania karnego lub rozgłoszenia wiadomości uwłaczającej czci zagrożonego lub jego osoby najbliższej; nie stanowi groźby bezprawnej zapowiedź spowodowania postępowania karnego, jeżeli ma ona jedynie na celu ochronę prawa naruszonego przestępstwem.

Znamiona tego przestępstwa wypełnia każde zachowanie sprawcy, które stanowi zapowiedź popełnienia przestępstwa na szkodę konkretnej osoby fizycznej, o ile w świetle okoliczności zdarzenia, groźba taka wzbudziła u pokrzywdzonego uzasadnioną obawę jej spełnienia. W praktyce osoby posługujące się mową nienawiści relatywnie rzadko kierują swe wypowiedzi do skonkretyzowanych adresatów, tak jak względnie rzadko wypowiedzi te przybierają postać groźby popełnienia przestępstwa. Odrębną trudnością przy poszukiwaniu ochrony na podstawie art. 119 k.k. pozostaje kwestia wykazania, że konkretna wypowiedź czy zachowanie wywołały u pokrzywdzonego obawę spełnienia groźby. W każdym przypadku należy odrębnie oceniać kontekst sytuacyjny, ewentualne relacje sprawcy i ofiary etc.

Odnosić należy, że zagrożenie popełnieniem przestępstwa na szkodę innej osoby lub osób jej najbliższych stanowi także odrębne przestępstwo opisane w art. 190 k.k. W tym przypadku karalność groźby nie jest zależna od motywacji sprawcy, zaś ściganie wymaga złożenia wniosku przez pokrzywdzonego (nie jest to przestępstwo prywatnoskargowe, oskarżycielem pozostaje prokurator,

niemniej wszczęcie postępowania i wydanie wyroku skazującego wymaga inicjatywy pokrzywdzonego). Groźba popełnienia przestępstwa motywowana przynależnością grupową pokrzywdzonego podlega ściganiu z urzędu, czyli bez względu na inicjatywę pokrzywdzonego.

Warto zauważyć, że w przypadku groźby motywowanej przynależnością grupową pokrzywdzonego karalne jest nie tylko zagrożenie popełnieniem przestępstwa, ale także zagrożenie rozgłoszeniem wiadomości uwłaczającej czci zagrożonego lub jego osoby najbliższej. Pod pojęciem wiadomości uwłaczającej czci rozumieć należy wszelkie informacje przynoszące ujmę, uszczerbek dla dobrego imienia, niekorzystne z jakichś powodów⁹. Może ona dotyczyć zachowań moralnie nagannych oraz innych zdarzeń godzących w dobre imię pokrzywdzonego. Dla karalności takiego zachowania nie ma znaczenia to, czy wiadomości, których rozgłoszeniem grozi sprawca, są prawdziwe. Jakkolwiek rozgłoszenie nie musi mieć charakteru publicznego, nie jest jasne, czy musi ono polegać na przekazaniu takich informacji szerszemu gronu osób, czy też wystarczająca jest groźba przekazania ich jednej tylko osobie. Znamiona tego przestępstwa będzie z pewnością wypełniać groźba publikacji treści uwłaczających czci zagrożonego w portalu społecznościowym, moim zdaniem karalne na podstawie art. 119 k.k. jest też zagrożenie przekazaniem kompromitujących ofiarę wiadomości władzom szkolnym albo pracodawcy.

9. M. Woźniński, dz. cyt.

Art. 256. [Propagowanie faszystwu lub innego ustroju totalitarnego]

§ 1. Kto publicznie propaguje faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa lub nawołuje do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2.

§ 2. Tej samej karze podlega, kto w celu rozpowszechniania produkuje, utrwala lub sprowadza, nabywa, przechowuje, posiada, prezentuje, przewozi lub przesyła druk, nagranie lub inny przedmiot, zawierające treść określoną w § 1 *albo będące nośnikiem symboliki faszystowskiej, komunistycznej lub innej totalitarnej*¹⁰.

§ 3. Nie popełnia przestępstwa sprawca czynu zabronionego określonego w § 2, jeżeli dopuścił się tego czynu w ramach działalności artystycznej, edukacyjnej, kolekcjonerskiej lub naukowej.

§ 4. W razie skazania za przestępstwo określone w § 2 sąd orzeka przepadek przedmiotów, o których mowa w § 2, chociażby nie stanowiły własności sprawcy.

10. Z dniem 3 sierpnia 2011 r. art. 256 § 2 w części: „albo będące nośnikiem symboliki faszystowskiej, komunistycznej lub innej totalitarnej”, został uznany za niezgodny z art. 42 ust. 1 w związku z art. 54 ust. 1 i art. 2 Konstytucji RP, wyrokiem Trybunału Konstytucyjnego z dnia 19 lipca 2011 r., K 11/10 (Dz.U.11.160.964).

Przestępstwo propagowania ustroju totalitarnego lub nawoływania do nienawiści stanowi najważniejszą formę kryminalizacji mowy nienawiści. Uzasadnienie karalności propagowania ustrojów totalitarnych wynika, jak się wydaje, z dwojakich przesłanek. Z jednej strony, stanowi wyraz woli obrony demokratyczno-liberalnego porządku społecznego przed zagrożeniem, jakie dla jego bytu stanowią ustroje totalitarne. Z drugiej strony, względem na praktykę funkcjonowania reżimów naziistowskiego i komunistycznego, pozwala stwierdzić, iż publiczna pochwała tych form ustrojowych może stanowić mniej lub bardziej zawoalowaną formę nawoływania do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych.

Już na pierwszy rzut oka stwierdzić można, że znamiona przestępstwa stypizowanego w art. 256 § 1 k.k. mają charakter nieostry. Zadanie ich uszczegółowienia stoi przed nauką i praktyką. Jak już wskazano powyżej, poszanowanie fundamentalnej w demokratycznym państwie prawnym swobody wypowiedzi wymaga dochowania przez organy stosujące prawo daleko idącej precyzji przy każdorazowym badaniu podejrzenia popełnienia przestępstwa z art. 256 k.k. Nawet pochopne wszczęcie postępowania karnego, zakończonego następnie decyzją procesową korzystną dla osoby podejrzanej, może wywoływać tzw. efekt mrozący i istotnie ograniczać debatę publiczną¹¹.

W orzecznictwie czynność *propagowania* ustroju totalitarnego definiowana jest jako *każde zachowanie polegające na publicznym prezentowaniu faszystowskiego lub innego totalitarnego ustroju państwa, w zamiarze przekonania do niego*¹². Jednocześnie wskazuje się w literaturze przedmiotu, iż propagowaniem ustroju totalitarnego nie jest prezentowanie własnych poglądów bez intencji przekonywania kogokolwiek. Wypowiedzi te, jakkolwiek teoretycznie trafne, nie powinny stanowić swoistej „furtki” umożliwiającej bezkarne szerzenie mowy nienawiści. Zamiar propagowania ustroju totalitarnego nie musi być deklarowany przez sprawcę, lecz może i powinien być odczytywany także na podstawie okoliczności towarzyszących publicznej prezentacji tego rodzaju „poglądów”. Do istoty przestępstwa z art. 256 k.k. należy „publiczny” charakter działania sprawcy. Pod pojęciem tym rozumieć należy zachowanie możliwe do zaobserwowania przez bliżej nieokreślone, liczne grono odbiorców. Zachowanie „publiczne” nie musi odbywać się w miejscu publicznym, ale też fakt, że sprawca działa w miejscu otwartym dla publiczności, nie oznacza, że zachowanie takie będzie miało charakter publiczny, jeśli z okoliczności danego przypadku wynikać będzie, że brak było publiczności mogącej być świadkiem zachowania sprawcy.

„Publiczny” charakter działania sprawcy będzie w niektórych przypadkach implikował cel tego działania, dający się określić jako zamiar przekonywania do rozpowszechniania treści. Zamiar przekonywania do głoszonych poglądów może też pośrednio wynikać z funkcji społecznej czy politycznej osoby, która treści takie publikuje (jest oczywiste, że politycy, działacze społeczni czy publicyści głoszą określone poglądy w celu przekonania opinii publicznej do ich słuszności, niezależnie od tego, czy na gruncie prywatnym sami przekonania takie podzielają).

Warto też odnotować pogląd wyrażony przez Sąd Najwyższy¹³, zgodnie z którym ustalenie totalitarnego charakteru danego ustroju nie wymaga posiłkowania się przez sąd opinią biegłego. Stanowisko to przyjąć należy z aprobatą i rozszerzyć na inne kwestie związane z karalnością mowy nienawiści. Rozstrzygnięcie, czy konkretne treści, z uwagi na ich sens językowy, odczytywany z uwzględnieniem reguł znaczeniowych, składni i kontekstu¹⁴, mogą stanowić o pochwalę i zachęcie do wprowadzenia ustroju totalitarnego, czy o nawoływaniu do nienawiści albo znieważeniu stanowi wręcz istotę sądenia rozumianego jako sprawowanie wymiaru sprawiedliwości.

Problemy interpretacyjne budzi w orzecznictwie sądowym znamię „nawoływania do nienawiści” na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych albo

11. Por. uzasadnienie wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 19 lipca 2011 r., K 11/10.

12. Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 28 marca 2002 r., I KZP 5/02, OSNKW 2002, 5–6, poz. 32.

13. Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 1 września 2011 r., V KK 98/11.

14. J. Linde-Usiekiewicz, *Wybrane problemy rozpoznawania językowych cech „nawoływania do nienawiści”*, <http://www.otwarta.org/wp-content/uploads/2015/07/EKSPERTYZA-J%C4%98ZYKOZNAWCZA-J-Linde-Usiekiewicz.pdf> (dostęp 08.10.2015).

wyznaniowych. Odnotować można w tej materii dwie linie orzecznicze. Pierwszy z poglądów wyraża się w założeniu, iż nawoływanie do nienawiści z powodów wymienionych w art. 256 k.k. stanowią wypowiedzi, które wzbudzają uczucia silnej niechęci, złości, braku akceptacji, wręcz wrogości do poszczególnych osób lub całych grup społecznych czy wyznaniowych bądź też podtrzymują i nasilają takie negatywne nastawienia i podkreślają tym samym uprzywilejowanie, wyższość określonego narodu, grupy etnicznej, rasy lub wyznania¹⁵. Drugie z zapatrywań zakreśla węższe ramy karalności mowy nienawiści, przyjmując, że nawoływanie do nienawiści w rozumieniu art. 256 k.k. wiąże się z chęcią wzbudzenia u osób trzecich wyłącznie najsilniejszej negatywnej emocji do określonej narodowości, grupy etnicznej czy rasy (jako bliskoznaczny nienawiści wskazuje termin „wrogość”). *Nie chodzi tu w żadnym razie o wywoływanie uczuć dezaprobaty, antypatii, uprzedzenia, niechęci*¹⁶. Jako argumenty za drugim, wąskim rozumieniem nawoływania do nienawiści wskazuje się w szczególności konieczność ochrony swobody wypowiedzi oraz dyrektywę prymatu wykładni językowej na gruncie prawa karnego. Ocena trafności obu prezentowanych zapatrywań wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Warto jednak raz jeszcze zauważyć, iż – w świetle ugruntowanego orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka – szerzenie nienawiści nie stanowi chronionego użytku z wolności słowa, zaś ocena, czy dana wypowiedź stanowi przejaw nawoływania do nienawiści, musi przebiegać z uwzględnieniem kontekstu każdego indywidualnego przypadku. W mojej ocenie można sensownie twierdzić, że rozpowszechnianie szczególnie krzywdzących, antysemitycznych stereotypów i oskarżeń będzie stanowić o wypełnieniu znamienia „nawoływania do nienawiści”, gdy waga rzucających oskarżeń i ich oczywista bezpodstawność pozwolą na wyciągnięcie wniosku, że zamiarem sprawcy było wzbudzenie silnej niechęci, wrogości do Żydów, nie zaś wyrażenie opinii czy zajęcie stanowiska w jakiejś kwestii. W orzecznictwie za „nawoływanie do nienawiści” uznano na przykład: kolportowanie ulotek nawołujących do przepędzenia Żydów z Polski oraz zatrudniania Żydów wyłącznie przy pracach fizycznych a Żydówek wyłącznie w domach publicznych, umieszczanie w miejscach publicznych napisów o treści: *Żydzi do gazu, Jude Raus*¹⁷.

Propagowanie ustroju totalitarnego lub nawoływanie do nienawiści na tle różnic grupowych może wypełniać także zamieszczanie na publicznie dostępnych stronach internetowych odnośników do treści publikowanych przez inne osoby.

Rozważyć też należy, czy ratyfikując Protokół Dodatkowy do Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości dotyczący penalizacji czynów o charakterze rasistowskim lub ksenofobicznym, popełnionych przy użyciu systemów komputerowych, Polska przyjęła na siebie obowiązek karania zachowań wykraczających poza nawoływanie do nienawiści w rozumieniu art. 256 k.k.

Przypomnieć należy, że na potrzeby konwencji zdefiniowano pojęcie materiałów rasistowskich i ksenofobicznych. Za zabronione uznano wszelkie materiały wyrażające myśli lub teorie, które *nawołują, popierają lub podżegają do nienawiści, dyskryminacji lub przemocy przeciw jakiegokolwiek osobie lub grupie osób, ze względu na rasę, kolor, pochodzenie narodowe lub etniczne, jak również religię*. Wydaje się, że konwencyjny obowiązek penalizacji mowy nienawiści jest zatem szerszy niż to wynika z aktualnej interpretacji art. 256 k.k. Na gruncie konwencji zabronione jest nie tylko samo nawoływanie do

15. Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 5 lutego 2007 r., sygn. akt IV KK 406/06, OSNwSK nr 1/2007, poz. 367.

16. Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 1 września 2011 r., sygn. akt V KK 98/11 (OSNwSK nr 1/2011, poz. 154).

17. Por. M. Woiński, dz. cyt.

nienawiści na tle różnic grupowych, ale także popieranie takich teorii lub praktyk. Co więcej, na mocy konwencji zabronione jest też nawoływanie do i popieranie praktyk dyskryminacyjnych.

Wydaje się zatem, że ratyfikacja przez Polskę Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości dotyczącej penalizacji czynów o charakterze rasistowskim lub ksenofobicznym popełnionych przy użyciu systemów komputerowych powinna doprowadzić do zmian ustawowych lub przynajmniej do reinterpretacji znamion przestępstwa z art. 256 k.k.

Art. 257. [Rasizm]

Kto publicznie znieważa grupę ludności albo poszczególną osobę z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, wyznaniowej albo z powodu jej bezwyznaniowości lub z takich powodów narusza nietykalność cielesną innej osoby, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

Znieważenie w rozumieniu art. 257 k.k. to naruszenie czci osoby dokonywane poprzez przekaz werbalny (słowo) lub pozawerbalny, np.: gest, pismo, rysunek. Jako wyrażenia synonimiczne w stosunku do znieważenia wskazuje się „zhańbienie”, „zelżenie”, „obelgę”¹⁸. Zniewaga nie musi polegać na postawieniu osobie skonkretyzowanych zarzutów, wystarczy, że w odczuciu społecznym stanowi ono poniżenie pokrzywdzonego. W orzecznictwie sądowym za znieważające na tle przynależności grupowej uznano takie określenia jak: *brudas, czarnuch, parszywy Żyd, Żydzioch, twoja żona to Żydowica*¹⁹.

18. Tamże.

19. Tamże.

Rozbieżności w orzecznictwie i wątpliwości w doktrynie budzą sytuacje, w których za znieważające uważa się treści, których forma nie przekracza akceptowalnych społecznie granic, natomiast zawierają one kierowane wobec grup narodowych, etnicznych czy religijnych zarzuty nieetycznego, szkodliwego czy nawet zbrodniczego postępowania.

Wszystkie opisane wyżej przestępstwa należą do kategorii przestępstw ściganych z oskarżenia publicznego. Oznacza to, że powinnością organów ścigania jest wszczęcie i prowadzenie postępowania karnego, o ile tylko do osób piastujących funkcje w tych organach dotrą informacje wskazujące na istnienie uzasadnionego prawdopodobieństwa popełnienia przestępstwa. Tyle teoria. Praktyka pokazuje, że organy ścigania relatywnie rzadko, w kontekście obiektywnej skali zjawiska, wszczynają postępowania karne o czyny stanowiące mowę nienawiści na podstawie informacji prasowych czy własnych ustaleń. Trudno też oczekiwać od policji i prokuratury przeszukiwania prasy czy Internetu w poszukiwaniu treści mogących wypełniać znamiona przestępstw z art. 256 lub 257 Kodeksu karnego.

W praktyce zatem osoba lub grupa osób dotknięta mową nienawiści czy też po prostu przekonana o potrzebie jej zwalczania, powinna zawiadomić organy ścigania o istnieniu uzasadnionego podejrzenia popełnienia przestępstwa i domagać się wszczęcia postępowania karnego. Wniosek tego rodzaju może zostać złożony na piśmie lub ustnie do protokołu. Zawiadomienie o podejrzeniu popełnienia przestępstwa można skierować do każdej jednostki organizacyjnej policji lub prokuratury. Nie powinny powstrzymywać przed złożeniem zawiadomienia

trudności w ocenie prawnej treści, które uważamy za szkodliwe lub krzywdzące czy też niemożność rozstrzygnięcia kwestii właściwości terytorialnej organów ścigania. Ta ostatnia kwestia na etapie wszczęcia postępowania może być niemożliwa do rozstrzygnięcia w przypadku publikacji internetowych, gdyż miejscem popełnienia przestępstwa będzie miejsce działania sprawcy.

Podkreślić należy, iż złożenie zawiadomienia o podejrzeniu popełnienia przestępstwa ściganego z oskarżenia publicznego jest prawem każdego obywatela (Kodeks postępowania karnego wskazuje nawet w art. 304 § 1, iż jest to społeczny obowiązek). Nawet zatem, jeśli ostatecznie organy ścigania nie stwierdzą popełnienia przestępstwa, składające zawiadomienie nie można obarczyć jakąkolwiek odpowiedzialnością, o ile tylko nie przedstawił umyślnie nieprawdziwych okoliczności faktycznych. Błąd obywatela w ocenie prawnej zdarzenia nie stanowi podstaw do jakiegokolwiek odpowiedzialności, cywilnej czy karnej. Nie należy zatem bać się korzystania z prawa do zawiadamiania organów ścigania o dostrzeganych przejawach mowy nienawiści. Monitorowaniem prasy i Internetu zajmują się organizacje pozarządowe, które, jakkolwiek nie mają przymiotu pokrzywdzonego w postępowaniu karnym, mogą składać zawiadomienia o podejrzeniu popełnienia przestępstwa. Można zatem poszukiwać pomocy tego rodzaju organizacji, czy też po prostu zgłaszać im dostrzeżone przejawy karalnej mowy nienawiści.

Należy pamiętać, że w przypadku przestępstwa z art. 256 k.k. i częściowo w przypadkach przestępstw z art. 257 k.k. brak jest podmiotu bezpośrednio pokrzywdzonego przestępstwem. W przypadku przestępstwa znieważenia z powodu przynależności narodowej, etnicznej, rasowej albo wyznaniowej (art. 257 k.k.) pokrzywdzonym w rozumieniu przepisów prawa karnego będzie jedynie osoba znieważona, nie zaś osoba przynależąca do znieważonej grupy rasowej, etnicznej albo wyznaniowej. Nie stoi to jednak na przeszkodzie złożeniu przez każdego obywatela lub organizację społeczną zawiadomienia o podejrzeniu popełnienia przestępstwa. Obowiązkiem organów prowadzących postępowanie przygotowawcze jest zawiadomienie osoby składającej zawiadomienie o podejrzeniu przestępstwa o wszczęciu lub odmowie wszczęcia postępowania przygotowawczego, także gdy osoba ta nie jest w sensie procesowym pokrzywdzonym.

IV. Środki ochrony w prawie cywilnym

Niezależnie od środków ochrony prawnej przewidzianych w prawie karnym osoba pokrzywdzona mową nienawiści może poszukiwać ochrony na drodze procesu cywilnego. Podstawę prawną tego rodzaju roszczeń stanowią przepisy Kodeksu cywilnego²⁰.

Art. 23. [Dobra osobiste człowieka]

Dobra osobiste człowieka, w szczególności zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji, nietykalność mieszkania, twórczość naukowa, artystyczna, wynalazcza i racjonalizatorska, pozostają pod ochroną prawa cywilnego niezależnie od ochrony przewidzianej w innych przepisach.

20. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (tekst jednolity Dz.U. z 2014, poz. 121, z późn. zm.).

Art. 24. [Ochrona dóbr osobistych]

§ 1. Ten, czyje dobro osobiste zostaje zagrożone cudzym działaniem, może żądać zaniechania tego działania, chyba że nie jest ono bezprawne. W razie dokonanego naruszenia może on także żądać, ażeby osoba, która dopuściła się naruszenia, dopełniła czynności potrzebnych do usunięcia jego skutków, w szczególności ażeby złożyła oświadczenie odpowiedniej treści i w odpowiedniej formie. Na zasadach przewidzianych w kodeksie może on również żądać zadośćuczynienia pieniężnego lub zapłaty odpowiedniej sumy pieniężnej na wskazany cel społeczny.

§ 2. Jeżeli wskutek naruszenia dobra osobistego została wyrządzona szkoda majątkowa, poszkodowany może żądać jej naprawienia na zasadach ogólnych.

Art. 448. [Zadośćuczynienie za naruszenie dobra osobistego]

W razie naruszenia dobra osobistego sąd może przyznać temu, czyje dobro osobiste zostało naruszone, odpowiednią sumę tytułem zadośćuczynienia pieniężnego za doznaną krzywdę lub na jego żądanie zasądzić odpowiednią sumę pieniężną na wskazany przez niego cel społeczny, niezależnie od innych środków potrzebnych do usunięcia skutków naruszenia. (...)

Dobra osobiste, których przykładowy katalog zawiera przepis art. 23 k.c., są wartościami o charakterze niemajątkowym, wiążącymi się z osobowością człowieka, uznanymi powszechnie w społeczeństwie. Bez wątplenia, dobrami osobistymi podlegającymi ochronie są dobre imię, cześć, wolność od groźby. Za dobra osobiste uznać też należy poczucie przynależności narodowej, etnicznej rasowej czy religijnej oraz dumę z takiej przynależności²¹. Wypowiedzi stawiające w negatywnym świetle czy też poniżające osobę w związku z jej przynależnością rasową, narodową, etniczną czy wyznaniem lub jego brakiem będą zatem naruszały dobra osobiste.

Dokonując ustalenia, czy konkretna wypowiedź narusza dobra osobiste, należy posłużyć się kryteriami zobiektywizowanymi, tj. odwołać się do dominujących w społeczeństwie ocen i wartości. Nie jest wystarczające subiektywne poczucie jednostki o naruszeniu jej dóbr osobistych, gdy kwestionowana wypowiedź z perspektywy odbioru społecznego nie będzie pociągać negatywnych dla tej osoby skutków.

Zasadniczym ograniczeniem dla poszukiwania ochrony przed mową nienawiści na gruncie prawa cywilnego jest warunek, by znieważająca czy pomawiająca wypowiedź dotyczyła konkretnej, dającej się zindywidualizować osoby, a nie jedynie pewnej kategorii osób (np. Żydów jako grupy etnicznej czy wyznaniowej). Konieczna jest w tym kontekście odpowiedź na pytanie, czy przeciętny odbiorca, definiowany jako osoba rozsądna i racjonalnie myśląca, nieobciążona uprzedzeniami, nieskłonna do wyrażania ekstremalnych sądów, mógłby stwierdzić, że wypowiedź dotyczy konkretnej osoby. Subiektywne odczucie, że wypowiedź dotyczy danej osoby jako przedstawiciela szerszej zbiorowości nie stanowi okoliczności doniosłej z punktu widzenia identyfikacji, a więc nie jest wystarczające dla stwierdzenia naruszenia czci²². Z punktu widzenia prawa cywilnego nawet ewidentnie antysemicka lub rasistowska wypowiedź nie będzie stanowić o naruszeniu dóbr osobistych, o ile nie będzie jednocześnie odnosić się do konkretnej osoby.

21. Por. wyrok Sądu Okręgowego w Olsztynie z dnia 24 lutego 2015 r., I C 726/13, <http://orzeczenia.olsztyn.so.gov.pl> (dostęp 07.10.2015).

22. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 21 września 2006 r., I CSK 118/06. W sprawie tej Sąd Najwyższy zmienił wyrok sądu odwoławczego i oddalił powództwo polityka domagającego się ochrony w związku z wypowiedzią określającą partię polityczną, której członkiem był powód, mianem „organizacji przestępczej”. SN uznał, że powód nie wykazał, iż wypowiedź dotyczyła go osobiście. Z tej samej przyczyny, Sąd Okręgowy w Olsztynie w wyroku z dnia 24 lutego 2015 r., I C 726/13 oddalił powództwo przeciwko niemieckiemu wydawcy, dotyczące posługiwania się w publikacjach terminem „polskie obozy koncentracyjne”.

Podkreślić należy jednocześnie, że za naruszające dobra osobiste będą uznane wypowiedzi, które nie stanowią przestępstwa z art. 257 k.k. O ile bowiem dla karalności wypowiedzi przedstawiających daną osobę w negatywnym świetle z uwagi na jej przynależność grupową (np. opartych na stereotypach antysemitycznych czy antyromskich) konieczne jest wykazanie ich obiektywnie obraźliwego charakteru, o tyle wymóg ten nie jest istotny dla uznania konkretnej wypowiedzi za naruszającą dobra osobiste.

Dla praktycznego dochodzenia ochrony dóbr osobistych istotne znaczenie ma oczywiście praktyczna możliwość ustalenia tożsamości sprawcy. Problem ten jest szczególnie istotny w przypadkach, gdy miejscem naruszenia jest Internet. Warto w tym kontekście pamiętać, że usługodawcy internetowi nie mogą skutecznie zasłaniać się ochroną danych osobowych dla odmowy udostępnienia informacji umożliwiających ustalenie tożsamości naruszcyciela. W szczególności, ochrona danych osobowych nie uzasadnia odmowy udostępnienia numeru IP komputera, przy pomocy którego opublikowano sporne treści, zaś osoba, która domaga się udostępnienia takich danych, nie musi uprzednio wytaczać powództwa ani też udowadniać zasadności żądania ochrony dóbr osobistych. Wystarczające jest oświadczenie, że zamierza wystąpić z takim roszczeniem²³. W przypadku odmowy udostępnienia takich danych można zwrócić się do Generalnego Inspektora Danych Osobowych z wnioskiem o wydanie decyzji nakazującej udostępnienie danych osobowych.

Osobnego omówienia wymaga kwestia odpowiedzialności za naruszenia dóbr osobistych podmiotów prowadzących tzw. fora dyskusyjne w Internecie (wydawców portali internetowych). Dotychczas w nauce i orzecznictwie jednolicie przyjmowano, iż odpowiedzialność takich podmiotów za naruszenie dóbr osobistych wypowiedziami internautów ograniczona jest do tych przypadków, gdy udostępniający forum wie, że konkretne treści naruszają prawa osób trzecich, przy czym nie ma on obowiązku monitorowania treści publikowanych przez internautów. Poglądy te opierały się na interpretacji przepisów Ustawy z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną²⁴, uznającej wydawców portali umożliwiających zamieszczanie komentarzy za podmioty „udostępniające zasoby systemu teleinformatycznego w celu przechowywania danych przez usługobiorcę” w rozumieniu art. 14 przywołanej ustawy. Co istotne, w polskim prawie ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. stanowi implementację dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r. w sprawie niektórych aspektów prawnych usług społeczeństwa informacyjnego²⁵. Przyjęcie takiego poglądu oznacza w praktyce, że pokrzywdzony komentarzami na forach internetowych może domagać się od podmiotu udostępniającego forum zablokowania bezprawnych wpisów, a ochrony dóbr osobistych jedynie od autora wpisu. Odpowiedzialność dostawcy internetowego wchodzi w grę jedynie w przypadku zaniechania blokady spornych wpisów.

Powyższy kierunek interpretacji przepisów Ustawy z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną może jednak w najbliższym czasie ulec istotnym modyfikacjom. Wyłom w dotychczasowym sposobie rozumienia zapisów Dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r. w sprawie niektórych aspektów prawnych usług społeczeństwa informacyjnego uczyniły bowiem sądy estońskie, przyjmując, że

23. Por. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 18 lipca 2014 r., II SA/Wa 570/14.

24. Tekst jednolity Dz.U.2013.1422 z dnia 3.12.2013 r.

25. Dokument dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu> (dostęp 08.10.2015).

usługodawca internetowy, o którym mowa w dyrektywie, nie ma ani wiedzy o transmitowanych lub przechowywanych przez siebie informacjach, ani kontroli nad tymi informacjami; portal internetowy umożliwiając komentowanie artykułów na swoim portalu, zachęca natomiast użytkowników do umieszczania wpisów i ma techniczne możliwości ich kontroli, zaś liczba komentarzy ma wpływ na liczbę wizyt na stronie portalu, a tym samym na dochody z tytułu reklam tam umieszczanych. Skarga wydawcy portalu wniesiona do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka zarzucająca naruszenie art. 10 Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności została w czerwcu 2015 ostatecznie oddalona przez Wielką Izbę Trybunału²⁶. Na tle tych orzeczeń, także w polskim orzecznictwie wyrażono pogląd o celowości ponownego rozważenia relacji przepisów prawa prasowego do przepisów Ustawy z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną²⁷. Nie jest zatem wykluczone, że i polskie sądy będą w niedalekiej przyszłości traktowały komentarze publikowane na forach internetowych jako treści, za które odpowiedzialny jest także wydawca portalu. Zwiększyłoby to znacznie realną ochronę przed mową nienawiści, a jednocześnie zmusiłoby podmioty prowadzące portale do monitorowania wszystkich publikowanych tam treści.

Osobie, której dobra osobiste zostały naruszone, przysługuje prawo żądania usunięcia skutków naruszenia, co w przypadku mowy nienawiści oznaczać będzie najczęściej prawo domagania się przeprosin w oznaczonej formie. Żądanie pozwu powinno być w tym zakresie odpowiednie do zasięgu naruszenia dobra osobistego. Pamiętać należy, że już w pozwie należy określić treść i miejsce ewentualnej publikacji oświadczenia. Postępowania dotyczące ochrony niemajątkowej dóbr osobistych należą do właściwości sądów okręgowych. Sądem właściwym jest sąd miejsca zamieszkania pozwanego albo sąd, w okręgu którego nastąpiło zdarzenie naruszające dobra osobiste. W praktyce najczęściej tym ostatnim miejscem będzie miejsce zamieszkania powoda, gdyż to w jego środowisku powstają niekorzystne skutki naruszenia dobrego imienia lub czci. Ważne jest, by wnosząc pozew do sądu innego niż sąd miejsca zamieszkania pozwanego, uzasadnić wybór sądu poprzez wyjaśnienie, jaki był zakres oddziaływania kwestionowanej publikacji. Pozew o ochronę dóbr osobistych w zakresie roszczeń niemajątkowych podlega opłacie sądowej w kwocie 600 zł, a powód może starać się o zwolnienie od tej opłaty.

Oprócz roszczeń niemajątkowych poszkodowany może domagać się stosownego zadośćuczynienia dla siebie lub wskazany cel społeczny. Wnosząc pozew, należy wnieść opłatę stosunkową w wysokości 5% żądanej kwoty, także od tej opłaty można uzyskać zwolnienie, wykazując swą trudną sytuację majątkową.

26. Orzeczenie ETPCz z dnia 16 czerwca 2015 w sprawie DELFI AS v. ESTONIA (skarga nr 64569/09), <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-155105> (dostęp 08.10.2015).

27. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 stycznia 2014 r., I CSK 128/13.

X

Scenariusze zajęć

1.

Trudne dziedzictwo – ważne wyzwanie

Cel ogólny warsztatu:

Podniesienie kompetencji (postawy, wiedza, umiejętności) osób zajmujących się edukacją w zakresie przeciwdziałania antysemityzmowi w edukacji oraz prowadzenia edukacji przeciwko antysemityzmowi.

Cele szczegółowe warsztatu:

- Podniesienie zdolności do identyfikacji antysemickich przekazów.
- Podniesienie umiejętności ich krytycznej konstruktywnej analizy i zmiany.
- Zwiększenie umiejętności samodzielnego tworzenia przekazu edukacyjnego wolnego od antysemityzmu, a także prowadzenia działań edukacyjnych przeciwdziałających antysemityzmowi. Osoby uczestniczące w warsztacie będą miały okazję do dostosowywania treści warsztatu do możliwości i potrzeb grup, z którymi pracują na co dzień.

Warsztat składa się z następujących modułów:

Moduł I – tożsamość grupowa, postrzeganie innych.

Moduł II – relacje władzy między grupami (dominującymi i podległymi/ucisnionymi) – mechanizm dyskryminacji i piramida nienawiści, antysemickie uprzedzenia i stereotypy.

Moduł III – umiejętności rozpoznawania jawnych i ukrytych treści antysemickich – krytyczne czytanie i myślenie.

Moduł IV – reagowanie na antysemickie uprzedzenia, stereotypy i przekazy w pracy z grupą, tworzenie warunków, które zapobiegają ich tworzeniu.

Scenariusz zakłada realizację wszystkich lub wybranych ćwiczeń z tą samą grupą osób uczestniczących. Zakładana wielkość grupy: do 14 osób.

1.1 Moduł I, Ćwiczenie nr 1

My i nasza grupa

umiarkowanie łatwy



do 14 osób



60 min.



Tematy

Integracja, tożsamość grupowa, generalizacje.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie integruje osoby uczestniczące. Pozwala im na doświadczenie procesu tworzenia wspólnej tożsamości, ale również wielorakich konsekwencji istnienia tej tożsamości, na przykład wpływu na postawy poszczególnych osób (m. in. poczucie satysfakcji płynącej z przynależności, ale też niechęć do łamania norm grupowych, wynikająca z konformizmu).

Cele

- Integracja grupy.
- Doświadczenie mechanizmów tworzenia się tożsamości grupowej.
- Uwrażliwienie osób uczestniczących na proces wyboru czynników, które ludzi łączą i które ich dzielą.
- Przyjrzenie się mechanizmom rozpowszechniania stereotypów.

Flipczart, markery.

Przygotowanie

- a. Jeśli osoby w grupie nie znają się, warto przeprowadzić ćwiczenie/ćwiczenia integracyjne, które pozwolą na zapamiętanie imion i zdobycie minimalnej wstępnej wiedzy o sobie nawzajem (czas: 20 minut)¹.
 - b. Ustaw krzesła w okręgu.
 - c. Zawrzyj z grupą kontrakt na czas trwania warsztatów i poproś o stosowanie się do schematu prawidłowej informacji zwrotnej – m. in. używaj komunikatu „ja”; oceniaj zachowania, a nie osoby; mów do osoby, o której mówisz; nie udzielaj rad².
1. Przykładowe ćwiczenia, jak też wiedzę na temat podstawowych narzędzi trenerskich znajdziesz na przykład w dostępnej bezpłatnie publikacji *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Lambda, Warszawa 2005, <http://www.lambdawarszawa.org/publikacje/wydawnictwa/details/5/49/wydawnictwa-0000-00-00-00-00> (dostęp 15.11.2015).

Przebieg zajęć

1. Daj grupie zadanie: znajdźcie płaszczyznę, która was łączy. Może być dowolna: ulubione jedzenie, czynność, pogląd, miejsce pochodzenia czy zamieszkania. W razie potrzeby pomóż grupie, prowadząc moderowaną dyskusję na ten temat lub wykorzystując technikę burzy mózgów. Podczas tego ćwiczenia prawdopodobnie pojawią się propozycje, co do których nie będą zgadzali się wszyscy, ale zgodzi się jakaś część grupy. Zapisuj te propozycje, ponieważ przydadzą się w następnym ćwiczeniu „Decyzją władcy...”.
 2. Gdy grupa wykona zadanie, poproś, żeby wokół swojej płaszczyzny porozumienia osoby uczestniczące wymyśliły dla swojej grupy wspólny gest i wspólny okrzyk.
 3. Poproś o zaprezentowanie wyników pracy. Spytaj, jakie działania związane z płaszczyzną porozumienia grupy mogłyby sprawić, że stanie się ona jeszcze ważniejsza dla osób w niej uczestniczących (np. skomponowanie hymnu grupy, regularne spotkania, założenie stowarzyszenia lub pisma...) i wypisz propozycje na flipczarcie.
 4. Zadanie końcowe: „Grupa w swoim imieniu formułuje, a potem prezentuje 3 odpowiedzi na pytanie: „Kim oni/one są...” (np. uczniowie/uczennice, gimnazjaliści/gimnazjalistki, kobiety, mężczyźni, politycy/polityczki...).
2. Informacje o tym, jak to zrobić, znajdziesz w przywołanej powyżej publikacji *Przeciwdziałanie dyskryminacji*, jak też np. na stronie http://wneiz.umk.pl/upload/Dolna/zasady_udzielania_konstruktywnej_informacji_zwrotnej.html (dostęp 15.11.2015).

Rozpocznij od pytania, jak osoby uczestniczące czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Następnie przejdź do dyskusji. Przykładowe pytania:

- a. Jak osoby uczestniczące czuły się i postrzegali siebie, zanim powstała grupa? Czy oceniają poziom zgody na łączącą ich płaszczyznę jako równy w całej grupie? Jak czuły się jako członkowie i członkinie grupy?
- b. Czy potrafią opisać mechanizm stawania się grupą? Co się powinno wydarzyć, żeby o grupie można było powiedzieć „my”? Jakie potrzeby zaspokaja bycie w grupie (np.: przynależności grupowej, akceptacji, poczucie bezpieczeństwa, jasności sytuacji)?
- c. Czy sformułowanie odpowiedzi na pytanie „Kim jesteśmy wspólnie...” ktoś potraktował jako test na lojalność wobec grupy? Czy pojawiło się u kogoś poczucie rozbieżności między tym, co uważa, a zdaniem grupy? Czy każda z osób uczestniczących uważa zaakceptowane przez grupę sformułowania za prawdziwe?
- d. Pokaż dwa etapy tego ćwiczenia, omówione szerzej w poniższych „Wskazówkach dla osób prowadzących”.

Wskazówki dla osób prowadzących

Ćwiczenie ma następujące dwa etapy:

- a. Etap pierwszy: grupa wypracowuje załączki wspólnej tożsamości. Najpierw poprzez znalezienie wspólnej płaszczyzny dla całej grupy i – wskutek polecenia osoby prowadzącej – uczynienie jej najważniejszym punktem odniesienia. Wydarzyło się to również poprzez zmarginalizowanie znaczenia innych płaszczyzn, które nie dotyczyły wszystkich, a które dla części osób mogły przedstawiać pewną wartość. Następnie poczucie wspólnoty zostało zogniskowane wokół tej płaszczyzny poprzez wspólne wymyślenie rytuałów, które ją wzmacniały (okrzyk, gest).
- b. Etap drugi: trwałość i jakość tej wspólnoty zostają wystawione na próbę poprzez zadanie polegające na sformułowaniu trzech stereotypowych odpowiedzi na pytanie „Kim oni/one są?”. To sposób na nakłonienie grupy, by posłużyła się generalizacją. Wobec zróżnicowania grup, takich jak: uczniowie/uczennice, gimnazjaliści/gimnazjalistki, kobiety, mężczyźni, politycy/polityczki nie ma sposobu udzielenia odpowiedzi na pytanie „kim oni/one są?” bez sięgnięcia po stereotypy oraz sformułowania generalizujące, ogólne i powierzchowne. Gdyby któraś osoba z grupy nie zgadzała się na takie sformułowania, ryzykowałaby naruszenie świeżo stworzonego poczucia wspólnoty, jak też narażenie się na wykluczenie z grupy.

Zobacz, czy w grupie powstały takie mechanizmy, które pozwalały bądź odrzucić reguły gry (np. „Nie sformułujemy tych odpowiedzi, ponieważ mamy za mało czasu i uważamy, że byłoby to krzywdzące dla grupy, o której mamy się wypowiedzieć”), bądź umożliwiły różnym osobom wyrażenie odrębnego zdania bez poczucia, że godzi to w dobro grupy. Jeśli tak, pokaż to jako bardzo cenne zjawisko.

Podobny mechanizm do tego, który został wywołany na potrzeby ćwiczenia, zachodzi na początku każdego procesu dyskryminacji. Osoby spoza grupy dyskryminowanej mogą nie podzielać w ogóle lub częściowo dyskryminujących poglądów, ale nie mówią o tym w obawie przed reakcją innych osób. W miarę trwania dyskryminacji coraz trudniej jest o tym mówić, a duża część osób początkowo nieprzekonanych zaczyna wyznawać poglądy większości – ze strachu, ulegając przemocy lub rezygnując ze swoich poglądów, by nadal mieć poczucie przynależności do swojej grupy.

Z innej strony, szereg codziennych sytuacji społecznych (występowanie w roli eksperta/ekspertki, przedstawiciela/przedstawicielki w sondażu) również wymusza posłużenie się generalizacjami.

Pomysły na wspólne działania

Dodatkowe zajęcia, poświęcone zagadnieniu: „W jaki sposób można intencjonalnie tworzyć reguły współżycia w grupie, która jest jednocześnie źródłem poczucia przynależności dla będących w niej osób i jest w niej miejsce dla wyrażania indywidualnych sądów?”.

Pewną inspiracją dla tego rodzaju zajęć może być ostatnie ćwiczenie w niniejszym scenariuszu.

Dodatkowe informacje

Jeśli chcesz głębiej omówić ćwiczenie, w którym grupa tworzyła generalizacje, pomocne może być odwołanie się do heurystyk wydawania sądów³.

3. Omówienie heurystyk
m.in. w: P. Zimbardo, R. J. Gerrig,
Psychologia i życie, s. 346,
354–359.

1.1 Moduł I, Ćwiczenie nr 2

Miasto i wioski

umiarkowanie łatwy



do 14 osób



65 min.



Ty jesteś niespokojnym człowiekiem. Ona:

- Ja jestem człowiekiem?
- No tak. Przecież nie pieskiem.
- Zamyśliła się. Po długiej pauzie zdziwiona:
- Jestem człowiekiem. Jestem Helcia. Jestem dziewczynka. Jestem Polka. Jestem córeczka mamusi, jestem warszawianka... Jak ja dużo jestem.

Janusz Korczak, *Pamiętnik*

Tematy

Tożsamość osobista, tożsamość społeczna, określanie przynależności grupowej, kreatywność.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie pokazuje, w jaki sposób funkcjonujemy „wielotożsamościowo”, w wielu grupach naraz lub wymiennie. Skłania do refleksji, którą/które z tych tożsamości postrzegamy jako kluczowe dla tożsamości osobistej.

Cele

- Zmiana charakteru zintegrowania grupy w stronę większego zróżnicowania.
- Stworzenie klimatu zrozumienia i przyzwolenia na bycie związanym z wieloma grupami jednocześnie.
- Doświadczenie jednoczesnego związania z wieloma grupami.
- Punkt wyjścia do realizacji ćwiczenia „Decyzją władcy...”.

Materiały

Flipczart, markery.

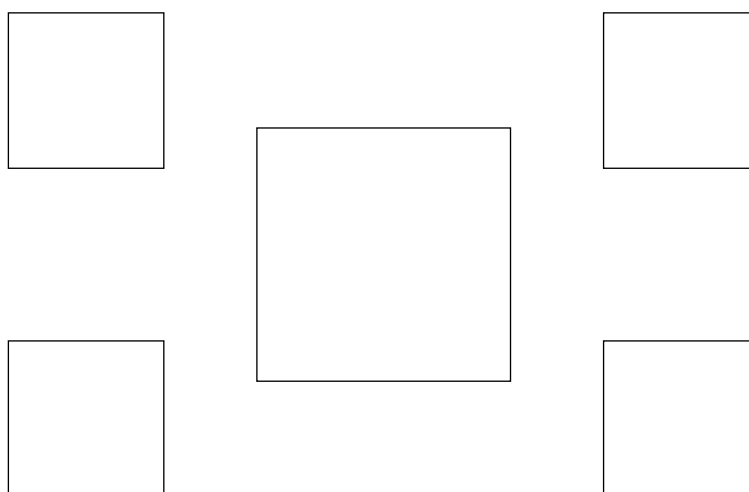
Przygotowanie

Wykonaj najpierw ćwiczenie „My i nasza grupa”, omówione na początku modułu I. Dobrym wstępem do „Miasta i wiosek” jest także ćwiczenie „Molekuła tożsamości”¹.

1. Znajdziesz je m.in. w publikacji *Jak zrealizować projekt międzykulturowy* Anety Sarny i Tomka Kasprzaka, <http://biblioteka.ceo.org.pl/szkola-tolerancji/jak-zrealizowa%C4%87-projekt-mi-%C4%99dzykulturowy-broszura-dla-uczni%C3%B3w> (dostęp 15.11.2015).

Przebieg zajęć

- a. Na karcie flipczartowej rysujesz schemat: środkowy, większy kwadrat to „miasto”, pozostałe to „wioski”.



- b. Osoby uczestniczące mają znaleźć i wpisać w „mieście” to, co łączy je wszystkie – minimum trzy rzeczy. Jeśli wykonaliście/wykonałyście ćwiczenie „My i nasza grupa” (moduł I, ćwiczenie 1), wykorzystajcie jedną rzecz, która była wspólna dla wszystkich w tym ćwiczeniu.
- c. W „wioskach” osoby uczestniczące wpisują to, co łączy tylko część grupy. Powinna to być co najmniej jedna rzecz, która jest wspólna dla minimum dwóch osób, a maksimum wszystkich prócz jednej. Jeśli wykonaliście ćwiczenie „My i nasza grupa”, udostępnij grupie swoje notatki z tego fragmentu ćwiczenia, w którym osoby proponowały łączące je elementy, niezakceptowane jednak przez całą grupę.

Przykład: spośród wszystkich 10 osób w grupie Kasię, Stefana i Anię łączy to, że lubią spędzać wakacje z rodzinami we Włoszech. Zajmują więc jedną z wiosek. Mogą w tej wiosce wypisać również inne rzeczy, które łączą tę trójkę.

Inną wioskę zajmuje 9 spośród 10 osób, które lubią coś innego, na przykład czytać książki Kurta Vonneguta lub kawę z mlekiem. Zajmują kolejną wioskę i mogą w niej również wypisać inne rzeczy, które łączą tę dziewiątkę.

- d. Każda osoba zaznacza swoje imię w każdym miejscu na rysunku w ten sam sposób (swoim kolorem lub szlaczkiem – podkreślenie faliste, przerywane, kropkami itp.). Będzie dzięki temu wyraźnie widać, że w różnych grupach znajdują się te same osoby.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od pytania, jak osoby uczestniczące czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Następnie przejdź do dyskusji, zadając np. takie pytania:

- a. Jak sądzicie, czemu służyło to ćwiczenie?
- b. O czym świadczy fakt, że wasze imiona powtarzają się w wielu polach?
- c. W jaki sposób pozostajecie nadal tą samą osobą, choć przynależycie do wielu „społeczności”?
- d. Jak postrzegacie fakt tej „wielokrotnej przynależności”? Czy jest to dla was obojętne, wzbogacające, irytujące, jakie budzi emocje?
- e. Czy któraś z czynności/rzeczy wspólnych dla osób z innej wioski budziła wasz sprzeciw?
- f. W jaki sposób to ćwiczenie można połączyć z waszym codziennym doświadczeniem?

Wskazówki dla osób prowadzących

To ćwiczenie obrazuje fakt, że zwłaszcza we współczesnych społeczeństwach i społecznościach, które są lub szybko stają się wielokulturowe, jest normalne i dla wielu ludzi oczywiste, że przynależą do wielu grup i w oparciu o to muszą

konstruować swoją tożsamość jednostkową. Nie powoduje to automatycznie dyskryminowania osób, które należą do innych grup, chyba że którąś z nich pewne osoby uznają za kluczową i w oparciu o nią będą dokonywać segregacji na „swoich” i „obcych”.

Pomysły na wspólne działania

Dodatkowe zajęcia dla grupy, poświęcone rozważaniom, w jaki sposób można wskazywać zagadnienie „wielotożsamości” w grupach, z którymi pracują uczestnicy/uczestniczki.

1.2 Moduł II, Ćwiczenie nr 1

Decyzją władcy...

dość trudny



do 14 osób



75 min.



Tematy

Tożsamość społeczna, podział na „swoich i obcych”, mechanizm tworzenia uprzedzeń, mechanizm dyskryminacji i wykluczenia.

Krótką charakterystyką

Ćwiczenie pozwala doświadczyć mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, uzasadnianych z pozycji władzy, jest bezpośrednią analogią do ważnej części żydowskiej historii.

Cele

- Doświadczenie mechanizmów podziału na „swoich i obcych”, dyskryminacji i wykluczenia.
- Wskazanie roli, jaką w uruchamianiu powyższych mechanizmów może odegrać władza i związane z nią instrumenty oddziaływania.
- Udostępnienie osobom uczestniczącym doświadczenia przeżyć odwzorowujących historię żydowskich społeczności.
- Uwrażliwienie na możliwości postrzegania i reagowania, związane z rolą świadka procesu dyskryminacji.

Stoper, flipczart i duże karty, małe karteczki, wypełniona przez uczestników/uczestniczki karta z ćwiczenia „Miasta i wioski”, markery.

Przygotowanie

- Najpierw przeprowadź ćwiczenie „Miasto i wioski”.
- Przed niniejszym ćwiczeniem przygotuj karteczki – ma być ich tyle, ile wyszło wam wiosek w ćwiczeniu „Miasto i wioski”. Na karteczkach napisz: A, B, C... itd. (patrz: „Przebieg zajęć”).

Przebieg zajęć

- a. Wioski narysowane na karcie w ćwiczeniu „Miasto i wioski” oznaczasz literami: A, B, C itd. Z karteczek z literami jedna z osób uczestniczących losuje jedną (na przykład B). „Mieszkańcy” wylosowanej wioski zostają „rodziną panującą” kraju. Poproś, by nad swoją wioską i nad miastem narysowali/narysowały koronę.
- b. Jedna z „osób panujących” losuje kolejną kartkę (na przykład D). Tym razem będzie to wioska, dla „mieszkańców” której „rodzina panująca” nie przewiduje miejsca w mieście. Poproś, by „rodzina panująca” narysowała mur lub w jakiś inny symboliczny sposób odgradziła tę wioskę od miasta.

Przykład: w omówieniu ćwiczenia „Miasto i wioski” „mieszkańcami” jednej wioski były osoby, które spędzają wakacje we Włoszech, zaś drugiej ci, którzy lubią powieści Vonneguta. W tym ćwiczeniu pierwsi (z wioski B) mogą zostać „rodziną panującą”, zaś drudzy (z wioski D) – „mieszkańcami” wioski, którą dyskryminuje „rodzina panująca”.

- c. Ogłaszasz, że każda z tych dwóch grup dostanie możliwość wygłoszenia jednogminutowego wystąpienia.

„Rodzina panująca” uzasadni w nim, dlaczego odmówiła „mieszkańcom” wioski X wstępu do miasta. Przedstawiciel/przedstawicielka „mieszkańców” wioski X uzasadni, dlaczego nie należy odmawiać im tego prawa.

Pozostałe osoby uczestniczące w warsztatach tworzą grupę „świadców”; wyłaniają spośród siebie osobę, która potem odniesie się do obu przemówień i wystąpi w imieniu „świadców” (może się też zdarzyć, że „świadek” będzie tylko jeden).

Każda z grup zapisuje kluczowe dla swojego wystąpienia pojęcia na kartach flipczartowych. Dajesz 15 minut na przygotowanie się do wystąpień.

- d. Moderujesz wystąpienia, używając stopera – pierwsza mówi „rodzina panująca”, potem „dyskryminowani mieszkańcy”, na końcu „świadcowie”.

Rozpocznij od „odczarowania” sytuacji, wskazując, że osoby uczestniczące pełniły tylko swoje role, nie należą naprawdę do zantagonizowanych grup. Wszystkie osoby uczestniczące podają sobie ręce, na karcie z „Miasta i wiosek” rysują kolejną drogę do miasta dla „mieszkańców” dyskryminowanej wioski, niszczą karteczki z literami, które losowali na początku ćwiczenia.

Spytaj, jak osoby uczestniczące czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Zaczynij od „osób dyskryminowanych”, potem „świadków”, skończ na „rodzinie panującej”. Następnie przejdź do dyskusji:

- a. Jaki mechanizm waszym zdaniem zadziałał w ćwiczeniu?
- b. Co spowodowało sytuację, w której jedna grupa mogła decydować o losach drugiej?
- c. Jak oceniacie racjonalność argumentacji używanej w trakcie wystąpień? Czy te argumenty was przekonały?
- d. Czy w trakcie ćwiczenia zmieniało się wasze postrzeganie różnych grup: „osób dyskryminowanych”, „świadków”, „rodziny panującej”? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- e. Czy komuś z was przyszło do głowy przerwać ćwiczenie lub odmówić udziału w nim? Jeśli tak, czemu tego nie zrobiliście (ewentualnie: dlaczego to zrobiliście/zrobiliście i jak się z tym czuliście/czułyście)?
- f. Czy istnieje jakiś obiektywny, realny powód, dla którego „rodzina panująca” mogła odmówić praw „osobom dyskryminowanym”?

Dopełniając wypowiedzi osób z grupy, pokaż model piramidy nienawiści Gordona Allporta¹.

Wyjaśnij, że w ćwiczeniu dotknęliście dwóch pierwszych szczebli – związanych ze stereotypizacją, uprzedzeniami i dyskryminacją. Możliwe, że pojawią się elementy związane z kolejnymi szczeblami, wtedy możesz wskazać je w wystąpieniach reprezentantów/reprezentantek grup.

- g. Jaki widzicie związek tego ćwiczenia z tematem naszego warsztatu?
- h. Czy możecie wskazać historyczne (lub z waszego doświadczenia) przykłady dla mechanizmów, których doświadczyliście w trakcie ćwiczenia?

1. Schemat dostępny m.in. na stronie 96 publikacji *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod redakcją Anny Lipowskiej-Teutsch i Ewy Ryłko, dostępnej na http://www.bezuprzedzen.org/doc/przestepstwa_z_nienawisci.pdf (dostęp 15.11.2015).

Wskazówki dla osób prowadzących

To ćwiczenie może silnie zantagonizować grupę, bądź uważny/uważna na przejawy nadmiernego utożsamiania się z rolą lub agresji, w razie potrzeby zatrzymaj lub przerwij ćwiczenie.

W skrajnym przypadku, gdy twoim zdaniem osoby uczestniczące będą miały kłopot ze zdystansowaniem się do odgrywanych ról, możesz przeprowadzić

to ćwiczenie, omawiając je („Wyobraźcie sobie, że w tej wiosce mieszka grupa, która przejmuje władzę nad miastem. Odmawia wstępu do miasta osobom z innej grupy. Jak myślicie, jak uzasadni swoje racje? Jak uzasadni je grupa dyskryminowana? Jak mogliby się odnieść do tego świadkowie?”).

Odnosząc się do historycznych analogii, możesz opowiedzieć np. o gettach lub tzw. strefach zamieszkania czy osiedlenia, do przebywania w których na różne sposoby zmuszano Żydów².

2. Informacje na ten temat znajdziesz m.in. w: Francois de Fontette, *Historia antysemityzmu*, Wydawnictwo Siedmioróg, Lublin 2010.

Pomysły na wspólne działania

Dodatkowe zajęcia, poświęcone działaniu mechanizmów dyskryminacji w grupach, z którymi pracują osoby uczestniczące w warsztacie. Przykładowe pytania to: Jakie widzą elementy tych mechanizmów w swojej codziennej pracy. Na które z nich mogą mieć wpływ? W jaki sposób ten wpływ mogą wykorzystać, by zminimalizować negatywne efekty tych mechanizmów? Co mogą zrobić, by zapobiegać ich powstawaniu?

Dodatkowe informacje

Przed poprowadzeniem tego ćwiczenia warto przypomnieć sobie informacje, dotyczące mechanizmów powstawania i funkcjonowania uprzedzeń³.

3. Przystępnie i krótko są one opisane np. w tekście Agaty Teutsch *Społeczno-psychologiczne aspekty uprzedzeń*, zamieszczonym w przywołanej publikacji *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod redakcją Anny Lipowskiej-Teutsch i Ewy Ryłko (s. 72), dostępnej m.in. na http://www.bez-uprzedzen.org/doc/przestepstwa_z_nienawisci.pdf (dostęp 15.11.2015).

1.2 Moduł II, Ćwiczenie nr 2

Przejawy antysemityzmu

umiarkowanie łatwy



do 14 osób



60 min.



Tematy

Antysemityzm, przekaz w przestrzeni publicznej, języku i kulturze.

Krótk Charakterystyka

Ćwiczenie pozwoli zebrać w syntetycznej formie rozmaite doświadczenia związane z obecnością antysemitycznych przekazów i doświadczaniem ich w przestrzeni publicznej, języku czy kulturze.

Cele

- Przywołanie przez osoby uczestniczące antysemitycznych przekazów, z którymi się zetknęły.
- Uświadomienie osobom uczestniczącym wielu obszarów występowania takich przekazów.
- Uruchomienie refleksji na temat źródeł antysemityzmu i sposobów jego wyrażania.

Materiały

Karty flipczartowe, markery (przynajmniej tyle, ile osób uczestniczących), blue-tack lub inny materiał umożliwiający przyklejanie kart.

Przygotowanie

Przed zajęciami wypisz hasła i przyklej karty do ścian.

Przebieg zajęć

- a. Na kartach flipczartowych wypisz hasła: PRASA, INTERNET, FILM, LITERATURA, SZTUKI PLASTYCZNE, SYTUACJE SPOŁECZNE, INNE. Hasła przyklej na ścianach w różnych miejscach sali.
- b. Poproś osoby uczestniczące, by podchodziły do kolejnych kart i wpisywały antysemityczne hasła, poglądy, cytaty, stereotypy i uprzedzenia, z jakimi się spotkały. Jeśli padnie propozycja kolejnej kategorii, można dodać kolejną kartę.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od pytania, jak osoby uczestniczące czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Następnie przejdź do dyskusji, zadając np. takie pytania:

- a. Czy było wam łatwo przypomnieć sobie to, co wpisywaliście/ wpisywałyście?
- b. Jak się czujecie, patrząc na otaczające was karty?
- c. Czy któraś z kategorii wydaje się wam szczególnie ważna, np. potencjalnie groźniejsza niż inne?
- d. Czy któreś z wypisanych haseł, cytatów itd. wydają wam się szczególnie istotne (np. zachęcające do działania, silnie utrwalające rozpowszechnione stereotypy)?

Wskazówki dla osób prowadzących

Zapowiedz wcześniej lub w trakcie ćwiczenia, że nie służy ono dyskusji nad prawdziwością sformułowań lub ich postacią (osoby mogą pamiętać różne cytaty w różnych formach), a tym bardziej nad postawami osób, które wypisują hasła.

Po zakończeniu ćwiczenia zdejmijcie karty flipczartowe ze ścian i odłóżcie na bok, by ich treść nie była widoczna – ważne, by nawet podświadomie osoby uczestniczące nie miały z nimi kontaktu.

Pomysły na wspólne działania

W trakcie dodatkowych ćwiczeń możecie porozmawiać np. o tym, które z przejawów antysemityzmu są najsilniej obecne w środowiskach, w których funkcjonują na co dzień osoby uczestniczące, czy widzą one źródła tego zjawiska i czy zetknęły się z pomysłami, jak można im przeciwdziałać.

Dodatkowe informacje

Warto zapoznać się z publikacją Aleksandry Gliszczyńskiej-Grabias *Przeciwdziałanie antysemityzmowi. Instrumenty prawa międzynarodowego*, Warszawa 2014, której część dostępna jest na http://www.profinfo.pl/img/401/pdf40307362_4.pdf, zaś opracowanie na <http://www.otwarta.org/opracowanie-przygotowane-na-podstawie-autoreferatu-rozprawy-doktorskiej-zatytuowanej-przeciwdzialanie-antysemityzmowi-instrumenty-prawne-obronionej-przed-rada-naukowa-ins/> (dostęp 15.11.2015).

1.3 Moduł III, Ćwiczenie nr 1

Antysemicki przekaz

dość trudny



do 14 osób



70 min.



Tematy

Kreatywność, praca indywidualna, tworzenie tekstów, przekaz antysemicki.

Krótkacharakterystyka

W ćwiczeniu osoby uczestniczące wcielają się w rolę autorów/autorek tekstów antysemickich.

Cele

- Doświadczenie „wejścia w skórę” autorów/autorek przekazów antysemickich.
- Zrozumienie, z jakiego rodzaju emocjami, postawami, przekonaniem, kliszami i schematami poznawczymi może się wiązać tworzenie przekazów antysemickich.
- Ćwiczenie rozpoznawania przekazów antysemickich.

Kartki, długopisy.

Przygotowanie

Upewnij się, że osoby uczestniczące właściwie zrozumiały cel i intencję ćwiczenia, którą jest możliwość skonfrontowania się w sposób bezpieczny ze światem emocji, myśli i przekonań, związanych z tworzeniem przekazów antysemickich.

Przebieg zajęć

- a. Poproś osoby uczestniczące, by każda napisała tekst na połowę strony A4 na temat „Żydzi w Polsce”. W tym tekście każdy autor i autorka muszą umieścić minimum jeden stereotyp i jeden wyraz uprzedzenia wobec Żydów. Każdy tekst ma zostać podpisany godłem. Ważne jest to, by teksty nie były anti-antysemickim żartem, ale zostały napisane poważnie, bez przymrużenia oka.
- b. Zbierasz i tasujesz teksty, następnie losujesz je pomiędzy wszystkich w taki sposób, żeby nikt nie dostał swojej kartki.

Zadaniem każdej z osób uczestniczących jest znalezienie i podkreślenie zawartych w tekstach wątków antysemickich.
- c. Osoby uczestniczące dobierają się w pary (jeśli nieparzyście, również w jedną trójkę) na zasadzie: osoba czytająca tekst wymienia głośno godło i podchodzi do niej autor/autorka wypowiedzi. Następnie rozmawiają o tekstach. Autorzy/autorki sprawdzają, czy umieszczone przez nich wątki antysemickie zostały znalezione. Może się również zdarzyć, że osoby czytające wskażą również inne fragmenty jako antysemickie, warto wtedy sprawdzić, czy stało się tak zgodnie z intencją autorów/autorek.

Po zakończeniu rozmowy następuje zamiana ról: dotychczasowi autorzy/autorki szukają autorów/autorek tekstów, na których pracowali/pracowały.

Na zakończenie „odczaruj” grupę, wyraźnie podkreślając, że osoby uczestniczące jedynie wczuwały się w sytuację autorów/autorek przekazów antysemickich.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od pytania, jak osoby uczestniczące czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Następnie przejdź do dyskusji, zadając np. takie pytania:

- a. Jak przebiegły rozmowy? Co łatwo było odszukać, co trudniej? Czy coś pozostało nieodkryte? Czy pojawiły się jakieś zaskakujące sytuacje?

- b. Jak się czuliście/czułyście w roli osób tworzących antysemitki teksty? Jak poradziliście/poradziłyście sobie z rozdźwiękiem między waszymi autentycznymi postawami a rolą w sytuacji tworzenia przekazu antysemitki?
- c. Czy zauważyliście/zauważyłyście u siebie uruchomienie jakichś antysemitki klisz, obecnych w kulturze, języku, życiu codziennym?

Wskazówki dla osób prowadzących

Tworzenie antysemitki przekazu wymaga – choćby powierzchownie – wejścia w rolę antysemitki/antysemitki, co z kolei może pomóc w uświadomieniu, jak wiele antysemitki klisz jest obecnych w kulturze, języku, życiu codziennym. Ćwiczenie to przywołuje również różnorakie zaplecze myślowe, stojące za antysemityzmem, dlatego tak cenna jest bezpośrednia i osobista konfrontacja z nim.

Może się okazać, że to ćwiczenie pomoże osobom uczestniczącym w odkryciu pewnych obszarów związanych z antysemityzmem, które dotąd pozostawały dla nich ukryte – np. uświadomieniu sobie, że pewne wątki, które dotąd traktowali jako prawdziwe lub oczywiste, są antysemitki lub są jako takie odbierane.

Pomysły na wspólne działania

Podczas dodatkowego spotkania podyskutujcie, czy w waszym otoczeniu są osoby, które posługują się argumentacją antysemitką i czy podejmowaliście/podejmowałyście kiedyś próby rozmowy z nimi na ten temat.

Szczególnie cenne wydają się doświadczenia tego, co w takich rozmowach może służyć wzajemnemu zrozumieniu i usuwaniu barier.

Dodatkowe informacje

Dla niektórych osób uczestniczących wczucie się w rolę autorów/autorek tekstów antysemitki może być trudnym przeżyciem. Jako argument przemawiający za tym, by skonfrontować się z tym doświadczeniem, można przywołać refleksje uczestników słynnego Stanfordzkiego Eksperymentu Więziennego zespołu Philipa Zimbardo (tu znajdziesz więcej informacji: <http://www.prisonexp.org/polski/>). W książce poświęconej temu eksperymentowi¹ Philip Zimbardo przytacza relacje osób wylosowanych do roli „strażników”, które już po zakończeniu eksperymentu dostrzegają również pozytywne efekty uczestniczenia w nim. Doświadczenie wejścia w skórę kogoś, kim nie tylko nie są, ale kim nie chciały (i wydawało im się, że nie potrafią) być, uczyniło te osoby bardziej refleksyjnymi i odpornymi na podobne sytuacje w przyszłości.

1. P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, J. Kowalczywska, J. Radzicki, M. Zieliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

1.3 Moduł III, Ćwiczenie nr 2

Rozszyfrować antysemityzm

umiarkowanie łatwy



do 14 osób



105 min.



Tematy

Dostrzeganie i rozkodowywanie treści antysemickich, analiza treści i znaczeń, antysemityzm – podstawowe fakty i pojęcia.

Krótk Charakterystyka

Osoby uczestniczące otrzymują zestaw tekstów oraz ilustracji, ich zadaniem jest wskazanie i opisanie zawartych w nich wątków antysemickich.

Cele

- Podnoszenie poziomu umiejętności dostrzegania i rozkodowywania treści antysemickich.
- Ćwiczenie z zakresu analizy treści i symboliki przekazu.

Materiały

Pięć takich samych zestawów materiałów ćwiczeniowych, składających się z:

- a. Dwóch fragmentów tekstów antysemickich,

- b. Jednego fragmentu tekstu neutralnego, poświęconego tematyce żydowskiej,
- c. Jednego fragmentu tekstu anty-antysemickiego.

Materiały znajdują się w materiałach pomocniczych. Nie zostały w nich uwzględnione teksty antysemityczne, ponieważ – choć w dobrej wierze – byłoby to powielanie i rozpowszechnianie antysemitycznego przekazu. Teksty takie, w celu wykorzystania ich podczas zajęć, znajdziesz choćby w książce *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści* Sergiusza Kowalskiego i Magdaleny Tulli (W.A.B., Warszawa 2003), jak też na stronie www.mowanienawisci.info/sekcja/polska/ (dostęp 15.11.2015).

Przygotowanie

Wydrukuj i przygotuj zestawy materiałów.

Przebieg zajęć

1. Przeprowadź krótką dyskusję, w której wspólnie odniesiecie się do podstawowych faktów i pojęć:
 - 1) genezy pojęcia „antysemityzm”;
 - 2) podziału na antysemityzm tradycyjny, wtórny i spiskowy;
 - 3) antysemitycznych mitów.
2. Każdej trójce (ewentualnie jednej czwórce) osób uczestniczących daj jeden zestaw materiałów, nie komentując ich, nie tłumacząc, że są to teksty różnorodne (antysemickie, neutralne i anty-antysemickie). Poproś o wskazanie wątków antysemitycznych i krótki komentarz.
3. Lektura fragmentów, rekonstrukcja treści antysemitycznych, wypisanie ich.
4. Porównanie efektów pracy grup, ewentualne odniesienie się do znajdowania treści antysemitycznych, gdzie ich nie ma, także dyskusja wokół wątków antysemitycznych, nieuważanych za antysemityczne.
5. Wspólne wypisanie propozycji skonstruowania „klucza” do odczytywania tego typu treści.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od pytania, jak osoby uczestniczące czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Następnie przejdź do dyskusji, zadając np. takie pytania:

- a. Czy rozróżniliście/rozróżniłyście kategorie tekstów (antysemickie, neutralne i anty-antysemickie)?

- b. Jakie wątki antysemitki odszukaliście/odszukałyście?
- c. Czy pojawiły się najbardziej rozpowszechnione antysemitki klisze, o których rozmawialiście/rozmawiałyście w dyskusji początkowej?
- d. Czy któryś z wątków zwrócił szczególnie waszą uwagę, np. jest obecny w środowisku, w którym codziennie funkcjonujecie?

Wskazówki dla osób prowadzących

Informacje potrzebne do poprowadzenia dyskusji dotyczącej najważniejszych faktów i pojęć są dostępne w wielu miejscach i publikacjach. Proponuję tutaj np.:

- 1) przywoływaną już książkę *Historia antysemitki* Francois de Fontette'a, Wydawnictwo Siedmioróg, Lublin 2010, tłum. Maria i Mieczysław Mendychowscy,
- 2) publikację Łukasza Opozdy *Antysemitki – kluczowe zagadnienia. Pakiet edukacyjny*, Kraków 2009, http://fodz.pl/PP/download/2f.Antysemitki_kluczowe_zagadnienia.pdf (dostęp 15.11.2015),
- 3) publikację *Omawianie zagadnienia antysemitki: cele i sposoby. Przewodnik dla nauczycieli*, Instytut Yad Vashem oraz Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka OBWE, 2007, http://www.yadvashem.org/yv/en/education/ceremonies/pdf/antisemitism_guidelines_polish.pdf (dostęp 15.11.2015),
- 4) wydane przez Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (ODIHR) oraz Dom Anny Frank w Amsterdamie, we współpracy z międzynarodowymi ekspertami *Materiały edukacyjne nt. historii Żydów i antysemitki w Europie*, na które składają się trzy części:

Część 1: *Historia antysemitki w Europie do 1945 r.*; Część 2: *Antysemitki – ciągłe zmaganie?*; Część 3: *Uprzedzenia. U2?* oraz poradnik: *Antysemitki – stare i nowe uprzedzenia* (dostępne na <http://www.zydziwpol-sce.edu.pl/edukacja/asmaterials.html>).

Materiały te mogą również posłużyć jako znakomite inspiracje do ćwiczeń i warsztatów.
- 5) antologię pod redakcją Adama Michnika *Przeciwko antysemitki 1936–2009* (t. 1–3), Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.

Pomysły na wspólne działania

To ćwiczenie jest dobrym punktem wyjścia do włączenia się (w grupie warsztatowej lub w grupach, z którymi pracują na co dzień osoby uczestniczące) na przykład w takie działania, jakie prowadzi Stowarzyszenie Projekt: Polska w ramach projektu HejtStop. Wystarczy zrobić zdjęcie napisu lub rysunku,

głoszącego mowę nienawiści, a następnie zaznaczyć na mapie miejsce, w którym się znajduje i przesłać zdjęcie na adres mailowy projektu. Stowarzyszenie podejmie kroki, by ten przejaw mowy nienawiści został usunięty. Szczegóły znajdziesz na stronie <http://hejtstop.pl/>.

Materiały pomocnicze

Tekst neutralny

Antysemityzm tradycyjny w Polsce nie jest rozpowszechniony: większość Polaków nie obarcza Żydów winą za bogobójstwo (...), tylko nieliczni Polacy wierzą w mit mordy rytualnego (...). Tego typu poglądy pojawiały się niemal wyłącznie wśród mieszkańców wsi oraz wśród osób najstarszych. Tradycyjne formy antysemityzmu były niezwykle rzadkie w miastach (nawet tych mniejszych) oraz wśród osób młodszych. (...) Niezwykle często przypisuje się dziś Żydom chęć przejęcia światowych instytucji finansowych oraz dominacji nad światem. Z sądem: „Żydzi dążą do rozszerzenia swojego wpływu na gospodarkę światową” zgodziło się 65 proc. badanych Polaków, a nie zgodziło się 16 proc. Ze stwierdzeniem: „Żydzi dążą do panowania nad światem” zgodziło się 54 proc. badanych.(...)

Dzisiaj ponad 65 proc. Polaków nie zagłosowałoby w wyborach do Parlamentu Europejskiego na kandydata świetnie nadającego się na to stanowisko, o którym wiedzieliby, że jest pochodzenia żydowskiego, ponad 70 procent nie zgodziłoby się na oddanie żydowskim właścicielom nieruchomości pozostawionych na terenie Polski (...), a 69 proc. nie pozwoliłoby Żydom na zakup ziemi w Polsce. Mniej więcej połowa Polaków zabroniłaby Żydom nabywania przedsiębiorstw w Polsce.

Michał Bilewicz, *Spisek, krew i niewinność*, „Tygodnik Powszechny”, 26 lipca 2009 r.

Tekst anty-antysemicki

Jasne, że [Miłosz] myśli o krwi żydowskiej, o ludobójstwie, którego naród polski nie jest winien, ale które dokonano się na naszej ziemi i tę ziemię jakoś na wiek wieków naznaczyło. Poezja, literatura – albo ogólniej, pamięć, zbiorowa świadomość – nie może o tym krwawym i ohydny znak zapomnieć. Nie może zachować się tak, jakby go nie było... Słysząc jednak czasem głosy (zwłaszcza młode), których ten znak nie porusza. Odrzucamy przecie – powiadają – zasadę odpowiedzialności zbiorowej... Jeśli tak, nie musimy wracać do spraw zapadłych nieodwracalnie w przeszłość. Dość będzie, jeśli zbrodnię potępimy *in toto*, jak potępiamy wszelką krzywdę, wszelką nikczemność. Odpowiem tak: (...) jesteśmy sobą tylko dzięki pamięci o przeszłości. Tą przeszłością nie możemy dowolnie rozporządzać, chociaż – jako jednostki – nie jesteśmy za tę przeszłość bezpośrednio odpowiedzialni. Musimy nosić ją w sobie, chociaż bywa to przykre czy bolesne. I winniśmy dążyć do tego, aby ją oczyścić.

Jan Błoński, *Biedni Polacy patrzą na getto*, „Tygodnik Powszechny”, 11 stycznia 1987.

1.4 Moduł IV, Ćwiczenie nr 1

Praca z grupą: jak reagować na antysemityzm?

dość trudny



do 14 osób



75 min.



Tematy

Symulacja, przekaz antysemicki, praca z grupą.

Krótkacharakterystyka

Ćwiczenie jest symulacją radzenia sobie z przekazami antysemickimi w środowiskach, w których pracują osoby uczestniczące w warsztacie.

Cele

- Podwyższenie poziomu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach, w których osoby uczestniczące stykają się z wątkami antysemickimi.
- Wykorzystanie w praktyce zdobytej podczas warsztatów wiedzy i doświadczeń.
- Otrzymanie informacji zwrotnej od innych osób uczestniczących oraz prowadzących.

Kartki, długopisy, flipczart, markery.

Przygotowanie

Przypomnij osobom uczestniczącym, jakie są zasady udzielania informacji zwrotnej, o których rozmawialiście na początku zajęć.

Przebieg zajęć

- a. Podziel osoby uczestniczące na dwie większe grupy, maksimum 7-osobowe. Poproś, by zgłosiły się od jednej do dwóch osób, które będą prowadziły każdą z grup. Jeśli zgłoszą się dwie osoby, jedna z nich będzie „osobą prowadzącą”, druga będzie ją wspierać w sposób wybrany przez tę osobę (osoba ta może też zrezygnować ze wsparcia).
- b. Poproś, by każda z „osób prowadzących” zdecydowała, w kogo mają się wcielić osoby z jej grupy. Mogą to być np. reprezentanci środowiska, w którym pracują na co dzień (przedszkolaki, gimnazjaliści, seniorzy itd).
- c. „Osoba prowadząca” (z ewentualną pomocą osoby wspierającej) zapisuje na kartkach i rozdaje role w swojej grupce (kto jest neutralny, aktywny, destrukcyjny, kto jest autorem/autorką antysemickiego przekazu), jak też wymyśla przekaz, który się w tej grupie pojawił (lub mógłby się pojawić).

Ćwiczenie to wykonuje się w grupkach na przemian (2 x 15 minut).

Po zakończeniu pracy następuje „odczarowanie” sytuacji – osoba prowadząca podkreśla, że osoby uczestniczące tylko wchodziły w różne role, nie były osobami, które grały. Osoby uczestniczące symbolicznie niszczą kartki z rolami, które dostały na początku ćwiczenia.

Następnie następuje runda informacji zwrotnej, omówiona poniżej.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od pytania, jak „osoby prowadzące” czuły się podczas wykonywania ćwiczenia. Kiedy skończą mówić, zapytaj o to „osoby uczestniczące” w grupkach oraz obserwujące.

Następnie przejdź do dyskusji, również z udziałem osób obserwujących:

- a. Które elementy tej sytuacji służyły osiągnięciu celu przez osoby prowadzące, a które nie?
- b. Które argumenty wydawały się wam szczególnie trafne?

- c. Jak sposób prowadzenia dyskusji/radzenia sobie z sytuacją wpływał na postawy obu stron?
- d. Czy miałbyście/miałybyście jakieś pomysły na rozwiązania, które mogłyby się tu pojawić?

Wskazówki dla osób prowadzących

To ćwiczenie łączy się w przypadku „osób prowadzących” z dużą ekspozycją społeczną i może spowodować silne reakcje emocjonalne. Podobnie „osoby uczestniczące” mogą mieć łatwość wchodzenia w rolę w sposób, który nie będzie służył realizacji ćwiczenia. Rozważ więc możliwość wprowadzenia na początku ćwiczenia siebie jako moderatorki/moderatora nadrzędnej/nadrzędnego, która/który rezerwuje sobie możliwość wkraczania, by zadbać o przebieg procesu.

Pomysły na wspólne działania

Przebieg ćwiczenia możecie opisać i potraktować jako studium przypadku, do wykorzystania podczas innych warsztatów poświęconych problematyce antysemityzmu lub przez osoby uczestniczące w warsztacie w ich późniejszej pracy.

1.4 Moduł IV, Ćwiczenie nr 2

Praca z grupą: jak zapobiegać antysemityzmowi?

umiarkowanie łatwy



do 14 osób



60 min.



Tematy

Podsumowanie, praca w grupie, dzielenie się doświadczeniem, zapobieganie antysemityzmowi.

Krótką charakterystyką

W ćwiczeniu osoby uczestniczące są ekspertami/ekspertkami, wspólnie z osobą prowadzącą tworzą model takiego konstruowania zasad obowiązujących w grupie, by pomagały one w zapobieganiu tworzenia się postaw i przekazów antysemickich.

Cele

- Wykorzystanie wiedzy i doświadczeń osób uczestniczących dla wspólnego dobra grupy.
- Analiza możliwości zapobiegania antysemityzmowi w pracy z grupą.
- Tworzenie procedur zapobiegania antysemityzmowi w pracy z grupą.
- Podsumowanie warsztatu.

Flipchart, markery.

Przebieg zajęć

1. Zaproś wszystkie osoby uczestniczące do wspólnej pracy, informując je, że wystąpią w roli ekspertów/ekspertek, że ważna jest dla całej grupy możliwość skorzystania z ich wiedzy i doświadczenia.
2. Powiedz, że będziecie pracować nad tworzeniem i przestrzeganiem takich reguł współżycia społecznego w grupach, z którymi pracujecie, w które wpisana jest rzeczywistość (nie tylko na papierze, jak w większości regulaminów czy statutów) reakcja na antysemityzm. Szczególnie chodzi tu o szkołę i placówki edukacyjne, ale również inne instytucje.
3. Zbierz i zapisz pomysły na temat: co należy wziąć pod uwagę, konstruując takie reguły?
4. Ważną rolę odgrywają następujące elementy:
 - a. Zawieranie kontraktu z grupą, normującego również ten obszar. Warunki funkcjonowania tego kontraktu powinny zostać dostosowane do warunków działania instytucji i nie pozostawać w zbyt rażącej sprzeczności, bo kontrakt będzie nieskuteczny.
 - b. Prowadzenie „profilaktyki” anty-antysemickiej (być może jako część antydyskryminacyjnej) w postaci poświęconych temu zajęć czy nawiązywania do wydarzeń bieżących.
 - c. Wprowadzenie i konsekwentne przestrzeganie zasad reagowania na przekazy i zachowania antysemickie (czy dyskryminujące).
 - d. Świadomość kontekstu zachowań dyskryminujących (których dopuszczają się m. in. nauczyciele/nauczycielki, prowadzący zajęcia rodzice, społeczność lokalna) i ich oddziaływania, modelującego podobne zachowania wśród uczestników/uczestniczek zajęć (np. dzieci w szkole czy podopiecznych organizacji pozarządowej).

Rozważcie pytanie, co można (a co chcecie) zrobić, by wpłynąć również na ten szerszy kontekst, zwłaszcza że często bez takich działań walka z dyskryminującymi zachowaniami, np. dzieci, jest walką z objawami, a nie z przyczynami. Ta świadomość pozwala nie dyskryminować dyskryminujących, ale szukać efektywnych sposobów przeciwdziałania zjawisku.
 - e. Możliwość sieciowania grup, którymi się zajmują osoby uczestniczące, np. z inną klasą w tej szkole, z innymi szkołami, dziećmi żydowskimi, romskimi itd.; również przez Internet.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Zainicjuj dyskusję:

- a. Czy któreś z zapisanych sposobów lub rozwiązań wydaje się wam adekwatną do waszych potrzeb propozycją?
- b. Jakie elementy przeciwdziałania antysemityzmowi w pracy z grupą wydają się wam kluczowe?
- c. Czy możecie podzielić się doświadczeniami w obszarze przeciwdziałania antysemityzmowi w pracy z grupą?

Wskazówki dla osób prowadzących

To ćwiczenie możesz połączyć z omówieniem całego warsztatu, zebraniem najważniejszych wątków, pytaniem „Z czym wychodzicie z warsztatu?”.

Pomysły na współdziałania

Jeśli uznasz to za stosowne, możesz przedstawić propozycję, by osoby uczestniczące pozostały ze sobą w kontakcie po zakończeniu warsztatów i wspierały się w swoich codziennych działaniach.

Dodatkowe informacje

Warto skorzystać również z rozwiązań proponowanych we wspomnianym powyżej poradniku: *Antysemityzm – stare i nowe uprzedzenia* (s. 22, dostępny na <http://www.zydziwpolsce.edu.pl/edukacja/asmaterials.html>), podobnych do tych, które są prezentowane powyżej w punkcie 3 „Przebiegu zajęć”, tu jednak poszerzonych o wrażliwość na wpływ otoczenia – nauczycieli/nauczycielek, rodziców oraz społeczności lokalnej.

Bibliografia

Aronson E., *Człowiek - istota społeczna*, Warszawa 2009.

Polski Słownik Judaistyczny, oprac. Zofia Borzymińska, Rafał Żebrowski, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2003 (t. 1 i 2).

Zimbardo P., Gerrig R. J., *Psychologia i życie*, Warszawa 2014.

Słowniczek najważniejszych pojęć:

Antysemityzm Po raz pierwszy użył tego terminu Wilhelm Marr w 1879 r. Oznacza postawę i zespół poglądów, których podstawą jest wrogość wobec Żydów. Ma charakter irracjonalny, korzeniami sięga starożytności, łączony jest z antyjudaizmem. Antysemityzm nowożytny powstał w epoce oświecenia, przyswoił również XIX-wieczne teorie rasistowskie, stał się częścią kultury masowej i jednym z podstawowych elementów ideologii nazistowskiej.

Diaspora (z greckiego *rozproszenie*). Zjawisko polegające na rozproszeniu osób danej narodowości w innych społecznościach lub wyznawców pewnej religii w społeczeństwach, w których dominuje inna religia. Nie dotyczy tylko Żydów, choć dla ich dziejów ma wyjątkowe znaczenie. Początki diaspory żydowskiej sięgają VI w. p.n.e., obecnie istnieje nadal, pomimo proklamowania państwa Izrael w 1948 r.

Dyskryminacja (z łaciny *rozdzielenie*). Występuje, gdy osoby, grupy lub społeczności pozbawione są równych praw społecznych, politycznych i ekonomicznych lub gdy prawa te są ograniczane. Podstawą dyskryminacji są takie cechy (prawdziwe lub domniemane) jak: wiek, płeć, orientacja psychoseksualna, niepełnosprawność, wyznanie, światopogląd czy pochodzenie.

Getto Nazwa pochodzi od żydowskiej dzielnicy, którą utworzono na początku XVI wieku w Wenecji. Nazwa jest używana współcześnie również w oderwaniu od kontekstu żydowskiego (na przykład getta zamieszkiwane przez mniejszości etniczne w USA). Termin ten występuje również jako składowa innych określeń, np. getto ławkowe, jak nazywano wydzielanie miejsc dla Żydów w salach polskich uniwersytetów po zarządzeniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1937 r.

Heurystyki wydawania sądów Uproszczone reguły wnioskowania, opisane przez Amosa Tversky'ego i Daniela Kahnemana w latach 70. XX w. Wyróżnili trzy główne heurystyki: dostępności, reprezentatywności oraz zakotwiczenia i dostosowania. Posługując się heurystyką dostępności, dajemy pierwszeństwo faktom lub poglądom, które łatwiej nam przywołać

w pamięci i mamy z nimi emocjonalne skojarzenia. Heurystyka reprezentatywności polega na przypisaniu na podstawie częściowego podobieństwa konkretnemu przypadkowi typowych cech, którymi (jak uważamy) charakteryzuje się pewna kategoria osób, rzeczy czy zjawisk. Używając heurystyki zakotwiczenia i dostosowania, najpierw obieramy pewną informację za punkt wyjścia, a w poszukiwaniu rozwiązania problemu modyfikujemy tę informację. Heurystyki często prowadzą do błędów poznawczych.

Holokaust (od greckiego *holokaustos* – ofiara całkowienia; hebrajskie (Ha-) Szoa – Zagłada, Zniszczenie). Wymordowanie większości Żydów europejskich (prawie 6 milionów ludzi) przez niemieckich nazistów i ich pomocników podczas II wojny światowej.

Izrael (państwo) Państwo żydowskie (hebrajskie *Medinat Israel*), które powstało na obszarze Palestyny po wycofaniu się stamtąd administracji i wojska brytyjskiego. Proklamacja utworzenia państwa nastąpiła 14 maja 1948 roku.

Izrael (lud) Jeden ze starożytnych ludów na Bliskim Wschodzie. Podzielony na Dwanaście Plemion Izraelskich. Według Biblii protoplastą Izraela jest Jakub, wnuk Abrahama, który zwyciężył Boga w walce i został przez Niego nazwany Izraelem (Księga Rodzaju 32, 29).

Judaizm Ogólne określenie religii żydowskiej. Można wskazać takie odłamy judaizmu jak: reformowany (liberalny, m.in. odrzuca wiarę w niezmienną spisanych praw, dopuszcza używanie języka lokalnego w modlitwach), ortodoksyjny czy konserwatywny (próba znalezienia pośredniej drogi pomiędzy reformowanym a ortodoksyjnym).

Konformizm Zjawisko polegające na zmianie zachowania lub przekonania przez osobę lub grupę ludzi na skutek realnej lub wyobrażonej presji ze strony innych osób lub grup.

Ksenofobia Niechęć, wrogość do osób obcych, innych, zwłaszcza cudzoziemców.

Ludobójstwo Termin utworzony przez polskiego prawnika Rafała Lemkina (*genocidium*) na określenie zbrodni przeciwko ludzkości, polegających na prześladowaniu i zagładzie narodów lub mniejszości.

Mord rytualny Oskarżenie o rytualne zabójstwo, związane z wiarą w magiczną moc krwi. Wysuwane przeciwko pierwszym chrześcijanom, od XII wieku kierowane przeciw Żydom, którzy rzekomo mieli używać krwi chrześcijańskich dzieci do wypieku macy albo leczenia ran po obrzezaniu.

Palestyna Określenie Ziemi Izraela, czyli Ziemi Świętej. Oficjalnie nazwa używana od czasów cesarza Wespazjana (I w. n.e.). Od IV w. n.e. podzielona na Palestynę Pierwszą, Drugą i Trzecią. W 1922 roku, gdy Liga Narodów przyznała Wielkiej Brytanii mandat nad tym terytorium, podzielono Palestynę na Transjordanię i część po zachodniej stronie Jordanu. Tę część zajął Izrael w całości po wojnie sześciodniowej (1967), później zwracając część zdobytych ziem.

Piramida nienawiści (ang. *Allport's Scale*) Pięciostopniowy model, stworzony przez Gordona Allporta w książce *The Nature of Prejudice* (1954), dotyczy dynamiki uprzedzeń w społeczeństwie:

- negatywny język (ang. *antilocution*), dotyczący jakiejś grupy; mowa nienawiści,
- unikanie osób z tej grupy,
- dyskryminowanie grupy,
- fizyczne ataki,
- eksterminacja.

Pogrom Gwałtowne wystąpienie jednej grupy przeciwko innej, połączone m.in. z zabójstwami, pobiciami, niszczeniem mienia, wiążące się przede wszystkim z prześladowaniami grup mniejszościowych. Poprzedzone narastającym konfliktem międzygrupowym, często inspirowanym przez władze, na przykład w Rosji (Kiszyniów 1903). W Polsce międzywojennej pogromy miały miejsce m.in. w Grodnie, Przytyku i Brześciu Litewskim, w czasie wojny w Jedwabnem, po wojnie w Krakowie, Rzeszowie, Radomiu i Kielcach.

Stereotyp Termin stworzony przez dziennikarza, Waltera Lippmana. Określa zjawisko przypisywania konkretnym osobom identycznych cech, jakimi rzekomo mają się charakteryzować wszyscy

członkowie i wszystkie członkinie grupy, z której osoby te pochodzą.

Strefa osiedlenia (stałej osiadłości) Termin na określenie terytoriów w Rosji carskiej, na których zezwalano Żydom na legalne osiedlanie.

Syjonizm Ideologia narodowego odrodzenia żydowskiego, przewidująca przede wszystkim utworzenie państwa żydowskiego w Palestynie oraz odtworzenie języka hebrajskiego jako języka narodu. Podstawa ruchu syjonistycznego, a od utworzenia państwa Izrael główny element państwowości. Syjonizm powstał w II połowie XIX wieku.

Talmud (z hebrajskiego *nauka, nauczanie, studiowanie*). Podstawowy zapis ustnej tradycji judaistycznej, tak zwanej Tory Ustnej, składającej się z Miszny i Gemary. W jej skład wchodzi dysputy uczonych, prowadzone przez około 800 lat na obszarze Babilonu i Palestyny, w związku z czym powstały dwa zestawienia Talmudu – Babiloński i Jerozolimski. Był jednym z najważniejszych wyznaczników tożsamości żydowskiej w diasporze.

Tora (z hebrajskiego *nauczanie, pouczenie*). Pojęcie, wokół którego koncentruje się judaizm. W sensie najwęższym jest to pierwsza część Biblii Hebrajskiej, czyli Pięcioksiąg Mojżeszowy (Księga Rodzaju, Wyjścia, Kapłańska, Liczb, Powtórzonego Prawa). W sensie ogólniejszym odnosi się do całej Biblii Hebrajskiej. Zapisywany na zwojach (rodalach), jest odczytywany co tydzień w synagodze, tak, by w ciągu roku została przeczytana cała Tora.

Uprzedzenia Negatywna, często wroga postawa wobec pewnej grupy ludzi. Przekonania na jej temat biorą się z uogólnień, opartych na nieprawdziwych lub niepełnych informacjach. Wyróżnia się trzy komponenty uprzedzeń: poznawczy (stereotypy, przekonania), emocjonalny (niechęć, wrogość) i behawioralny (dyskryminowanie grupy i jej członków).

Opracowanie autora, na podstawie:
Polski Słownik Judaistyczny, oprac.
Zofia Borzymińska, Rafał Żebrowski,
Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2003 (t. 1 i 2).

2.

Od poglądu do wglądu. Poznawczy warsztat otwartego myślenia

Zaproponowane w scenariuszach ćwiczenia stanowią okazję do zwiększenia świadomości na temat mechanizmów stojących za powstawaniem stereotypów narodowych, uprzedzeń i postaw antysemickich. Zadaniem przedstawionych ćwiczeń jest pobudzenie refleksyjności u osób uczestniczących – ćwiczenia dają możliwość rzeczywistego doświadczenia własnych tendencji do stereotypowego, opartego często na dużych uproszczeniach myślenia. Celem ćwiczeń jest budowanie postaw otwartości wobec osób innych narodowości, w tym w szczególności wobec Żydów. Zaproponowana metoda pracy oparta jest o założenia psychologii pozytywnej i coachingowy styl pracy z grupą. Zadaniem osoby prowadzącej jest zadawanie osobom uczestniczącym wielu różnorodnych pytań, zaciekawianie ich własnymi mechanizmami myślenia i stymulowanie do budowania bardziej złożonych reprezentacji rzeczywistości.

2.1

Właściciel fabryki bawełny

umiarkowanie trudny



9–18 osób



170 min.



Tematy

Dyskryminacja i ksenofobia, antysemityzm, uprzedzenia, stereotypy narodowe.

Krótkacharakterystyka

W ćwiczeniu 1 poruszono następujące zagadnienia:

- stereotypowe myślenie o narodach – w tym przede wszystkim o narodzie żydowskim (w kontekście myślenia o narodzie polskim i francuskim).
- powielanie stereotypów w narracji dotyczącej postaci i faktów historycznych.

W ćwiczeniu 1 wykorzystano technikę zmiany perspektywy osoby dla ułatwienia uczestnikom/uczestniczkom refleksji na temat różnic w spostrzeganiu osoby zależnie od jej narodowości.

W ćwiczeniu 2 stworzono możliwość wykonania i przeanalizowania map skrajzeń związanych z narodowością – polską, żydowską i francuską. Ćwiczenie daje możliwość dokładniejszego omówienia kwestii pozytywnie i negatywnie zabarwionych stereotypów narodowych i stanowi dopełnienie ćwiczenia 1.

Omawiane prawa (na podstawie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka)

- Prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania.
- Wolność do wyrażania opinii.
- Zakaz dyskryminacji.

Cele

- Zwiększenie kompetencji osób edukujących w dostrzeganiu stereotypowego myślenia o narodach – własnego i innych.
- Poszerzenie świadomości na temat stereotypowego myślenia – własnego i innych – o narodzie żydowskim (w kontekście myślenia o narodzie polskim i francuskim).
- Zwiększenie kompetencji osób edukujących w dostrzeganiu stereotypowego myślenia – własnego i innych.
- Zdobyć wiedzę na temat stereotypów pozytywnie i negatywnie zabarwionych – tendencje do pozytywnej stereotypizacji w odniesieniu do grupy własnej lub będącej obiektem aspiracji i negatywnej w odniesieniu do grupy obcej, szczególnie odbieranej jako zagrażająca.

Materiały

- Studium Przypadku – wersje A, B, C – po jednej kopii danej wersji dla każdej osoby uczestniczącej; osoba prowadząca powinna podzielić grupę na trzy mniej więcej równe pod względem liczby osób uczestniczących podgrupy.
- Masa mocująca flipczarty do ściany lub taśma malarska.
- Minimum 15 kart formatu B1 (flipczartowy) do spisania wniosków.
- Flamastry (12 sztuk) – po 3–4 na podgrupę.
- Kolorowe karteczki samoprzylepne w 3 kolorach.

Przygotowanie

Postaraj się zachować w tajemnicy, że każda z podgrup otrzymuje inną wersję studium przypadku; uzasadnij podział na podgrupy chęcią zwiększenia efektywności pracy.

Ćwiczenie nr 1 – Przebieg zajęć

1. Podziel osoby uczestniczące na 3 podgrupy (np. poproś o odliczenie do trzech i zgrupuj jedynki razem, dwójki razem i trójki razem). Zadbaj, by poszczególne podgrupy pozostawały w pewnym oddaleniu od siebie (Czas: 5 minut).
2. Poproś, by poszczególne podgrupy starały się wykonać zadanie samodzielnie i nie komunikowały się w trakcie realizacji ćwiczenia.
3. Rozdaj załączone studia przypadków (zob. Materiały pomocnicze) – wersja A dla grupy jedynek, wersja B dla grupy dwójek, wersja C dla grupy trójek. Rozdaj jeden egzemplarz danej wersji każdej osobie.
4. Poproś o ciche samodzielne przeczytanie otrzymanego studium przypadku (Czas: 5 minut).
5. Po ok. 5 minutach zapytaj, czy wszyscy przeczytali. Jeśli tak, poproś o:
 - a) dyskusję oraz b) zapisanie na flipczartach odpowiedzi na następujące pytania (Czas: 20 minut):
 - Jakim człowiekiem był opisany przemysłowiec?
 - Co przyczyniło się do sukcesu przemysłowca?
 - Co istotnego wniósł do historii Rzeczypospolitej?
 - Jak ocenić można jego postępowanie wobec pracowników?
 - Jak ocenić można jego przemianę pod koniec życia?
 - Jak grupa w skali 1–10 ocenia swoje nastawienie wobec opisanej osoby (1 oznacza bardzo negatywnie a 10 – bardzo pozytywnie; grupa może wyciągnąć średnią z ocen poszczególnych osób)?

Ćwiczenie nr 1 – Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Omów wnioski poszczególnych grup. Każda grupa, kolejno i oddzielnie, prezentuje swoje spisane odpowiedzi na pytania (Czas: 5 minut na grupę, w sumie 15 minut).
2. Zestaw razem flipczarty przygotowane przez podgrupy. Zapytaj grupę o dostrzeżone różnice w opracowaniach. Zapisz spostrzeżenia na flipczarcie. Zapytaj, co zdaniem grupy jest przyczyną różnic, czym zdaniem grupy różniły się dostarczone studia przypadków (Czas: 10 minut).
3. Poproś o przeczytanie kolejno wszystkich wersji studiów przypadków. Po odczytaniu zapytaj osoby uczestniczące, co czują i co myślą na temat wykonanego zadania (Czas: 15 minut).
4. Przeprowadź dyskusję na temat działania stereotypu jako rodzaju „filtra” wpływającego na analizę i interpretację faktów (Czas: 10 minut).
 - Zapytaj, co uczestnicy/uczestniczki wiedzą o stereotypach, o ich działaniu?

- Zapytaj, co uczestnicy/uczestniczki wiedzą o stereotypach negatywnie i pozytywnie zabarwionych? Poproś o przykłady stereotypów pozytywnie i negatywnie zabarwionych.
 - Zapytaj uczestników/uczestniczki o to, czym według nich są uprzedzenia? Poproś o przykłady.
 - Zapytaj, na czym może polegać zjawisko idealizacji? Dopytaj o idealizowanie narodu własnego i obcego. Poproś o przykłady.
5. Podsumuj i powiedz o stereotypach negatywnie i pozytywnie zabarwionych oraz o uprzedzeniu i idealizacji jako „filtrach” wpływających na sposób przetwarzania informacji. Skorzystaj ze słowniczka zamieszczonego w załączniku. Poproś o wskazanie, w jaki sposób można się przed nadmiernie upraszczającą stereotypizacją chronić. Zapisz pomysły przedstawiane przez grupę (Czas: 10 minut).

Ćwiczenie nr 2 – Przebieg zajęć

1. Podziel osoby uczestniczące na 3 podgrupy (np. poproś o odliczenie do trzech i zgrupuj jedynki razem, dwójki razem i trójki razem). Zadbaj, by poszczególne podgrupy pozostawały w pewnym oddaleniu od siebie (Czas: 5 minut).
2. Poproś, by poszczególne podgrupy starały się wykonać zadanie samodzielnie i nie komunikowały się w trakcie realizacji ćwiczenia.
3. Poproś każdą z grup o dokończenie zdań i spisanie skojarzeń związanych z poszczególnymi narodami (Czas: 15 minut).
 - Grupa 1 – Żydzi – są: ...; lubią: ...; mają ...; robią ...; chcą ...
 - Grupa 2 – Polacy – są: ...; lubią: ...; mają ...; robią ...; chcą ...
 - Grupa 3 – Francuzi – są: ...; lubią: ...; mają ...; robią ...; chcą ...

Ćwiczenie nr 2 – Omówienie i ewaluacja

1. Poproś podgrupy o zaprezentowanie spisanych skojarzeń (Czas: 10 minut).
2. Po odczytaniu zawieś wszystkie trzy flipczarty na ścianie i poproś wszystkie osoby o ocenę, na ile ich zdaniem są one pozytywnie, a na ile negatywnie zabarwione (ocena na skali 1–10, gdzie 1 oznacza ocenę bardzo negatywną a 10 ocenę bardzo pozytywną). Dla sprawniejszej realizacji ćwiczenia możesz rozdać każdej osobie po 3 samoprzylepne karteczki w różnych kolorach i poprosić o zapisanie na nich indywidualnych ocen. Przypisz kolor do określonej narodowości. Następnie poproś o przyklejenie karteczek na określonych flipczartach. Policz średnią dla każdej narodowości (Czas: 10 minut).

3. Przeprowadź dyskusję (Czas: 20 minut).
 - Zapytaj o refleksję dotyczącą średnich ocen.
 - Zapytaj o możliwe źródła ocen – o związane z nimi przekonania, uprzedzenia.
 - Zapytaj, w jaki sposób ludzie zdobywają, tworzą stereotypową wiedzę na temat innych narodowości oraz narodowości własnej.
 - Zapytaj o możliwe przyczyny tworzenia się: 1) negatywnie i 2) pozytywnie zabarwionych stereotypów. Zapisz wnioski na flipczarcie.
 - Zapytaj o konsekwencje istnienia pozytywnie i negatywnie zabarwionych stereotypów. Porusz zagadnienia dyskryminacji i idealizacji. Zapisz wnioski na flipczarcie.
 - Zapytaj, w jaki sposób możemy wpływać na poszerzenie wiedzy na temat innych narodowości oraz narodowości własnej.
4. Na zakończenie omówienia możesz poprosić grupę o podjęcie próby zbalansowania przedstawionych opisów poszczególnych narodów. Poproś grupę, by zastanowiła się, co takiego mogłaby dopisać do stworzonych wcześniej map skojarzeń, by przedstawiały one obraz ani nie nadmiernie pozytywny, ani negatywny. Poproś o uzupełnienie opisów (Czas: 10 minut).
5. Poproś o przedstawienie uzupełnionych opisów (Czas: 10 minut).

Wskazówki dla prowadzących

- Ćwiczenie wymaga od osoby prowadzącej stworzenia bezpiecznej atmosfery, sprzyjającej gotowości do dzielenia się rzeczywistymi przekonaniem osób uczestniczących na temat określonych narodowości, a nie tylko – często fasadową – polityczną poprawnością. Największą wartością ćwiczenia jest bowiem dostrzeżenie własnego stereotypowego myślenia.
- Podczas omawiania ćwiczenia osoba prowadząca powinna starać się skłaniać osoby uczestniczące przede wszystkim do głębokiej refleksji i samodzielnego wyciągania wniosków. Osoba prowadząca powinna być raczej facylitatorem/facylitatorką niż mentorem/mentorką promującym/promującą określony punkt widzenia. Podobnie jak w niedyrektywnych podejściach, takich jak coaching czy facylitacja, osoba prowadząca powinna starać się zadawać jak najwięcej otwartych pytań, uważnie słuchać, zachęcać do aktywności wszystkich uczestników/uczestniczki, dokonywać podsumowań wniosków wypracowanych przez grupę.

Kontynuacja

Kontynuacją ćwiczenia może być ćwiczenie *Twierdza tożsamość*, które ukierunkowane jest na dokonanie pogłębionej refleksji nad psychologicznymi mechanizmami ochrony własnej tożsamości.

Grupa może zaprosić do udziału w spotkaniu Żyda/Żydówkę (być może ktoś taki będzie uczestnikiem/uczestniczką szkolenia). Przedmiotem rozmowy z zaproszonym gościem mogą być kwestie związane z poczuciem własnej odmienności, sposobem traktowania tej odmienności przez innych (dyskryminacja, uprzedzenia, deprecjonowanie, aprecjonowanie). Rozmowa może być także rodzajem „zadania domowego” dla poszczególnych osób lub podgrup – wnioski z ćwiczenia mogą zostać omówione podczas kolejnego szkolenia.

Słowniczek¹:

Stereotyp – zbiór powszechnie uznawanych, względnie stałych, uproszczonych i nieuprawnionych przekonań/uogólnień dotyczących pewnej grupy lub klasy ludzi.

Stereotyp o zabarwieniu negatywnym – zbiór powszechnie uznawanych, względnie stałych, uproszczonych, nieuprawnionych, negatywnych i nieprzychylnych przekonań/uogólnień dotyczących pewnej grupy lub klasy ludzi.

Stereotyp o zabarwieniu pozytywnym – zbiór powszechnie uznawanych, względnie stałych, uproszczonych, nieuprawnionych, pozytywnych i przychylnych przekonań/uogólnień dotyczących pewnej grupy lub klasy ludzi.

Uprzedzenie – negatywne nastawienie (postawa) wobec określonej grupy ludzi i jej poszczególnych członków/członkiń, na podstawie przypisanych im cech negatywnych, które – jak się przypuszcza – w jednakowym stopniu wykazują wszyscy członkowie i członkinie tej grupy.

Idealizacja – mechanizm obronny/proces radzenia sobie z konfliktem i/lub stresem, polegający na przypisywaniu innym przesadnie pozytywnych cech.

1. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.

STUDIUM PRZYPADKU (A)

Izrael Poznański² (ur. w 1833 roku w Aleksandrowie Łódzkim, zm. w 1900 roku w Łodzi) – przedsiębiorca łódzki pochodzenia żydowskiego. Był najmłodszym synem kupca Kalmana Poznańskiego oraz Małki z Lubińskich. W 1825 roku 40-letni Kalman Poznański z żoną i dziećmi osiedlili się w Aleksandrowie Łódzkim. W rok po urodzeniu się Izraela (1834) rodzina Poznańskich, jako dość zamożna, przeniosła się z Aleksandrowa Łódzkiego do Łodzi, gdzie ojciec nabył prawo handlu towarami łokciowymi, czyli bawełną i lnem, prowadził tam także sklep z tkaninami i artykułami korzennymi.

W Łodzi Izrael Poznański skończył szkołę elementarną i tzw. progimnazjum. Przyszły multimilioner fachu przedsiębiorcy uczył się u ojca od podstaw. W wieku siedemnastu lat (1851) ożenił się z Leonią Hertz, córką zamożnego kupca z Warszawy. W intercyzie małżeńskiej Izrael został przedstawiony jako „majster profesji tkackiej” wnoszący do małżeństwa manufakturę wartą 500 rubli. Żona wniosła mu w posagu sklep handlujący towarami łokciowymi w Warszawie.

W grudniu 1852 roku Izrael Poznański przejął od ojca zarząd rodzinnej firmy kupieckiej. Poznański systematycznie poszerzał działalność: w 1859 r. jego zakład produkował materiały warte 6 tys. rubli, a w 1868 r. – 23 tys. rubli. W 1871 r. rozpoczął, trwające do 1892 r., skupowanie działek, na których w przyszłości miał powstać kompleks przemysłowy. W 1872 r. powstał pierwszy obiekt fabryczny – tkalnia mechaniczna o dużej wydajności.

Rozrastające się zakłady Poznańskiego zatrudniały z biegiem lat coraz więcej pracowników: w 1865 roku – 70 robotników, w 1879 roku – 426 robotników, w 1906 r. przeciętny stan zatrudnienia wynosił 6800 ludzi.

W 1883 r. w fabryce Poznańskiego wybuchł strajk na tle pogarszających się warunków pracy. Dniówka trwała wówczas 16 godzin, od godz. 5 rano do godz. 9 wieczorem, a dodatkowo Izrael Poznański wprowadził nakaz pracy w dni świąteczne. Miał on obowiązywać od 15 sierpnia, czyli od dnia święta Matki Boskiej Zielnej. Złamanie nakazu kosztowało pracownika do 3 rubli. W 1891 r. pełnomocnik inspektora fabrycznego meldował, że w fabryce Poznańskiego płaci się relatywnie najmniej w Łodzi, a kary spotykające tkaczy są najwyższe.

Pod koniec życia Poznański przeszedł jednak wyraźną przemianę: początkowo znany był jako bezwzględny pracodawca niedbający o bezpieczeństwo pracowników – w jego fabrykach dochodziło do licznych wypadków kończących się kalectwem lub śmiercią. Jednak pod koniec życia niespodziewanie zaangażował się w działalność filantropijną. Rodzina Poznańskich zaczęła być znana nie tylko z prowadzenia przedsiębiorstwa włókienniczego. Z ich inicjatywy lub przy ich udziale powstały w Łodzi m.in.: szpital, pogotowie ratunkowe, cerkiew prawosławna czy Łódzkie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu.

Poznański miał czterech synów: Ignacego, Hermana, Karola i Maurycego oraz dwie córki: Annę i Joannę Natalię. W 1889 roku Poznański zrealizował pomysł przekształcenia zakładów w spółkę rodzinną. W licznie rozgałęzionej rodzinie

2. Zob. Muzeum Miasta Łodzi: <http://www.muzeum-lodz.pl/pl/palac-poznaskich/o-rodzinie> (dostęp 20.11.2015).

pozycja Izraela była dominująca – został dożywotnim prezesem spółki i dyrektorem zarządzającym.

Izrael Poznański zmarł w 1900 roku i został pochowany w grobowcu rodzinnym w Łodzi. W roku śmierci jego majątek wynosił 11 mln rubli. I wojna światowa przyniosła przedsiębiorstwu Poznańskiego duże straty. Kolejne pokolenia zarządzały firmą do lat 30. XX wieku, kiedy zadłużone przedsiębiorstwo przejął Banca Commerciale Italiana.

STUDIUM PRZYPADKU (B)

Krzysztof Maruszewski (ur. w 1833 roku w Warszawie, zm. w 1900 roku w Łodzi) – przedsiębiorca łódzki. Był najmłodszym synem kupca Augusta Maruszewskiego oraz Joanny z Lubińskich. W 1825 roku 40-letni August Maruszewski z żoną i dziećmi osiedlili się w Warszawie. W rok po urodzeniu się Krzysztofa (1834) rodzina Maruszewskich, jako dość zamożna, przeniósł się z Warszawy do Łodzi, gdzie ojciec nabył prawo handlu towarami łokciowymi, czyli bawełną i lnem, prowadził tam także sklep z tkaninami i artykułami korzennymi.

W Łodzi Krzysztof Maruszewski skończył szkołę elementarną i tzw. progimnazjum. Przyszły multimilioner fachu przedsiębiorcy uczył się u ojca od podstaw. W wieku siedemnastu lat (1851) ożenił się z Leonią Hertz, córką zamożnego kupca z Warszawy. W intercyzie małżeńskiej Krzysztof został przedstawiony jako „majster profesji tkackiej” wnoszący do małżeństwa manufakturę wartą 500 rubli. Żona wniosła mu w posagu sklep handlujący towarami łokciowymi w Warszawie.

W grudniu 1852 roku Krzysztof Maruszewski przejął od ojca zarząd rodzinnej firmy kupieckiej. Maruszewski systematycznie poszerzał działalność: w 1859 roku jego zakład produkował materiały warte 6 tys. rubli, a w 1868 roku – 23 tys. rubli. W 1871 r. rozpoczął, trwające do 1892 r., skupowanie działek, na których w przyszłości miał powstać kompleks przemysłowy. W 1872 r. powstał pierwszy obiekt fabryczny – tkalnia mechaniczna o dużej wydajności.

Rozrastające się zakłady Maruszewskiego zatrudniały z biegiem lat coraz więcej pracowników: w 1865 roku – 70 robotników, w 1879 roku – 426 robotników, w 1906 r. przeciętny stan zatrudnienia wynosił 6800 ludzi.

W 1883 r. w fabryce Maruszewskiego wybuchł strajk na tle pogarszających się warunków pracy. Dniówka trwała wówczas 16 godzin, od godz. 5 rano do godz. 9 wieczorem, a dodatkowo Krzysztof Maruszewski wprowadził nakaz pracy w dni świąteczne. Miał on obowiązywać od 15 sierpnia, czyli od dnia święta Matki Boskiej Zielnej. Złamanie nakazu kosztowało pracownika do 3 rubli. W 1891 r. pełnomocnik inspektora fabrycznego meldował, że w fabryce Maruszewskiego płaci się relatywnie najmniej w Łodzi, a kary spotykające tkaczy są najwyższe.

Pod koniec życia Maruszewski przeszedł jednak wyraźną przemianę: początkowo znany był jako bezwzględny pracodawca niedbający o bezpieczeństwo pracowników – w jego fabrykach dochodziło do licznych wypadków kończących się kalectwem lub śmiercią. Jednak pod koniec życia niespodziewanie zaangażował się w działalność filantropijną. Rodzina Maruszewskich zaczęła być znana nie tylko z prowadzenia przedsiębiorstwa włókienniczego. Z ich inicjatywy lub przy

ich udziale powstały w Łodzi m.in.: szpital, pogotowie ratunkowe, cerkiew prawosławna czy Łódzkie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu.

Maruszewski miał czterech synów: Ignacego, Hermana, Karola i Maurycego oraz dwie córki: Annę i Joannę Natalię. W 1889 roku Maruszewski zrealizował pomysł przekształcenia zakładów w spółkę rodzinną. W licznie rozgałęzionej rodzinie pozycja Krzysztofa była dominująca – został dożywotnim prezesem spółki i dyrektorem zarządzającym.

Krzysztof Maruszewski zmarł w 1900 roku i został pochowany w grobowcu rodzinnym w Łodzi. W roku śmierci jego majątek wynosił 11 mln rubli. I wojna światowa przyniosła przedsiębiorstwu Maruszewskiego duże straty. Kolejne pokolenia zarządzały firmą do lat 30. XX wieku, kiedy zadłużone przedsiębiorstwo przejął Banca Commerciale Italiana.

STUDIUM PRZYPADKU (C)

Jean de Vauban (ur. w 1833 roku w Warszawie, zm. w 1900 roku w Łodzi) – przedsiębiorca łódzki pochodzenia francuskiego. Był najmłodszym synem francuskiego handlowca Pierre'a de Vaubana oraz Joanny Marii z Lubińskich. W 1825 roku 40-letni Pierre de Vauban z żoną i dziećmi osiedlili się w Warszawie. W rok po urodzeniu się Jeana (1834) rodzina de Vauban, jako dość zamożna, przeniosła się z Warszawy do Łodzi, gdzie ojciec nabył prawo handlu towarami łódcowymi, czyli bawełną i lnem, prowadził tam także sklep z tkaninami i artykułami korzennymi.

W Łodzi Jean de Vauban skończył szkołę elementarną i tzw. progimnazjum. Przyszły multimilioner fachu przedsiębiorcy uczył się u ojca od podstaw. W wieku siedemnastu lat (1851) ożenił się z Leonią Hertz, córką zamożnego kupca z Warszawy. W intercyzie małżeńskiej Jean został przedstawiony jako „majster profesji tkackiej” wnoszący do małżeństwa manufakturę wartą 500 rubli. Żona wniosła mu w posagu sklep handlujący towarami łódcowymi w Warszawie.

W grudniu 1852 roku Jean de Vauban przejął od ojca zarząd rodzinnej firmy kupieckiej. De Vauban systematycznie poszerzał działalność: w 1859 roku jego zakład produkował materiały warte 6 tys. rubli, a w 1868 roku – 23 tys. rubli. W 1871 r. rozpoczął, trwające do 1892 r., skupowanie działek, na których w przyszłości miał powstać kompleks przemysłowy. W 1872 r. powstał pierwszy obiekt fabryczny – tkalnia mechaniczna o dużej wydajności.

Rozrastające się zakłady de Vaubana zatrudniały z biegiem lat coraz więcej pracowników: w 1865 roku – 70 robotników, w 1879 roku – 426 robotników, w 1906 r. przeciętny stan zatrudnienia wynosił 6800 ludzi.

W 1883 r. w fabryce de Vaubana wybuchł strajk na tle pogarszających się warunków pracy. Dniówka trwała wówczas 16 godzin, od godz. 5 rano do godz. 9 wieczorem, a dodatkowo Jean de Vauban wprowadził nakaz pracy w dni świąteczne. Miał on obowiązywać od 15 sierpnia, czyli od dnia święta Matki Boskiej Zielnej. Złamanie nakazu kosztowało pracownika do 3 rubli. W 1891 r. pełnomocnik inspektora fabrycznego meldował, że w fabryce de Vaubana płaci się relatywnie najmniej w Łodzi, a kary spotykające tkaczy są najwyższe.

Pod koniec życia de Vauban przeszedł jednak wyraźną przemianę: początkowo znany był jako bezwzględny pracodawca niedbający o bezpieczeństwo pracowników – w jego fabrykach dochodziło do licznych wypadków kończących się kalectwem lub śmiercią. Jednak pod koniec życia niespodziewanie zaangażował się w działalność filantropijną. Rodzina de Vauban zaczęła być znana nie tylko z prowadzenia przedsiębiorstwa włókienniczego. Z ich inicjatywy lub przy ich udziale powstały w Łodzi m.in.: szpital, pogotowie ratunkowe, cerkiew prawosławna czy Łódzkie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu.

De Vauban miał czterech synów: Ignacego, Hermana, Karola i Maurycego oraz dwie córki: Annę i Joannę Natalię. W 1889 roku de Vauban zrealizował pomysł przekształcenia zakładów w spółkę rodzinną. W licznie rozgałęzionej rodzinie pozycja Jeana była dominująca – został dożywotnim prezesem spółki i dyrektorem zarządzającym.

Jean de Vauban zmarł w 1900 roku i został pochowany w grobowcu rodzinnym w Łodzi. W roku śmierci jego majątek wynosił 11 mln rubli. I wojna światowa przyniosła przedsiębiorstwu de Vaubana duże straty. Kolejne pokolenia zarządzały firmą do lat 30. XX wieku, kiedy zadłużone przedsiębiorstwo przejął Banca Commerciale Italiana.

2.2

Stowarzyszenie Artystów

umiarkowanie łatwy



10–20 osób



150 min.



Tematy

Dyskryminacja, uprzedzenia, grupa własna i obca, wykluczanie z grupy, włączanie do grupy, „spirala nienawiści”.

Krótkacharakterystyka

W module silny akcent położony jest na doświadczenie mechanizmów związanych z funkcjonowaniem w grupie – doświadczenie symulowane jest poprzez grę opartą na fabule.

W module poruszone są następujące zagadnienia:

- działanie mechanizmów związanych z funkcjonowaniem grup, w tym w szczególności mechanizmu „swoi – obcy”.

Omawiane prawa (na podstawie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka)

- Wolność do wyrażania opinii.
- Zakaz dyskryminacji.

Cele

- Przekazanie wiedzy na temat działania mechanizmu grupowego „swoi – obcy”.
- Doświadczenie siły działania mechanizmu grupowego „swoi – obcy”.
- Dokonanie refleksji na temat własnych odczuć/przemyśleń związanych z działaniem mechanizmu grupowego „swoi – obcy”.
- Wskazanie sposobów redukcji siły oddziaływania mechanizmu grupowego „swoi – obcy” – w odniesieniu do siebie, jak i grupy (np. z pozycji lidera, autorytetu itp.).
- Dokonanie refleksji grupowej nad doświadczaniem antysemityzmu przez osoby pochodzenia żydowskiego (np. lęk związany z mówieniem o pochodzeniu w obawie przed dyskryminacją).

Materiały

- Wydrukowana instrukcja do gry Stowarzyszenie Artystów – 1 egzemplarz dla osoby prowadzącej.
- Karty Postaci – załącznik do gry – w liczbie odpowiadającej osobom uczestniczącym, porożcinane.
- Masa mocująca flipczarty do ściany lub taśma malarska.
- Minimum sześć kart formatu B1 (flipczartowy) do spisania wniosków.
- Flamastry (12 sztuk) – po 3–4 na podgrupę.

Przygotowanie

- Zapoznaj się bardzo dokładnie z Instrukcją do gry (przeczytaj kilkakrotnie), a najlepiej zagraj w grę wcześniej.
- Wydrukuj i porożcinaj Karty Postaci (postaraj się wydrukować karty na grubszym papierze, tak by druk nie przebijał na drugą stronę karty).

Przebieg zajęć

1. Zrealizuj grę Stowarzyszenie Artystów zgodnie z załączoną instrukcją (Czas: 90 minut).
2. Po rozgrywce zorganizuj przerwę (Czas: 15 minut).

1. Zaproś osoby uczestniczące w grze do refleksji: ETAP 1 – „Odczarowanie gry” (Czas: 15 minut). Zapytaj osoby uczestniczące:
 - Jak czuły się w swoich rolach (kolejno – Potomkinie/Potomkowie i Zwyczajne Członkinie/Zwyczajni Członkowie)?
 - Co czuły? Jakie emocje im towarzyszyły?
 - Co myślały w trakcie gry o konkretnych osobach, o grupach osób?
 - Jak się czuły, gdy ukrywały swoją tożsamość? Jakie emocje to wzbudzało?
 - Jak się czuły, gdy nie wiedziały, kto należy do grupy Potomkiń/Potomków? Co myślały o tych osobach, o tej grupie?

2. Zaproś osoby uczestniczące w grze do refleksji: ETAP 2 – Analiza mechanizmów funkcjonowania grupy podczas gry (Czas: 15 minut). Zapytaj osoby uczestniczące:
 - Jaka była dynamika funkcjonowania grupy w czasie całej gry?
 - Jakie dostrzegają punkty kulminacyjne?
 - Jakie dostrzegają znaczące momenty? Jak mogą je opisać?
 - Jaka była dynamika napięcia/rozluźnienia w poszczególnych fazach gry?
 - Jakie emocje odczuwały w poszczególnych fazach gry?
 - Co było przyjemnego, co było trudnego w pełnieniu roli?
 - Jakie mechanizmy dotyczące działania grupy dostrzegły osoby uczestniczące?
 - Jak emocje towarzyszyły sytuacjom wykluczania osób z grupy?
 - Jakie emocje towarzyszyły osobom wykluczonym?
 - Czy grupa może zmienić „regulę gry” związaną z wykluczaniem?
 - W jaki sposób?

Opcjonalnie: Na 2–3 sklejonych flipczartach można stworzyć linię czasu i zapisać, co grupa „przeżywała” w poszczególnych etapach.

3. Zaproś osoby uczestniczące w grze do refleksji: ETAP 3 – Analogiczne mechanizmy w życiu codziennym i przeciwdziałanie im (wnioski do zapisanania na flipczarcie) (Czas: 15 minut). Zapytaj osoby uczestniczące:

- Co myślą o łatwości wyzwolenia mechanizmów włączania i wykluczania z grupy, wspólnoty w rzeczywistości?
- Jakie znają przykłady podobnych mechanizmów z codzienności?
- Jakie widzą możliwości zapobiegania powstawaniu mechanizmów wykluczania wobec innej, szczególnie mniejszościowej grupy osób lub hamowania ich działania?

Wskazówki dla prowadzących

- Ćwiczenie wymaga dobrej znajomości instrukcji i przestrzegania zasad w trakcie gry.
- Ćwiczenie wymaga od osoby prowadzącej stworzenia bezpiecznej atmosfery, sprzyjającej dokonywaniu refleksji na temat własnych doświadczeń z gry (w tym emocji i przemyśleń).

Podczas omawiania ćwiczenia osoba prowadząca powinna starać się skłaniać osoby uczestniczące przede wszystkim do głębokiej refleksji i samodzielnego wyciągania wniosków. Osoba prowadząca powinna być raczej facylitatorem/facylitatorką niż mentorem/mentorką promującym/promującą określony punkt widzenia. Podobnie jak w niedyrektywnych podejściach, takich jak coaching czy facylitacja, osoba prowadząca powinna starać się zadawać jak najwięcej otwartych pytań, uważnie słuchać, zachęcać do aktywności wszystkich/wszystkie uczestników/uczestniczki, dokonywać podsumowań wniosków wypracowanych przez grupę.

Kontynuacja

Wartościową kontynuacją ćwiczenia może być ćwiczenie *Właściciel fabryki bawełny*. Ćwiczenie to pozwala przyjrzeć się głębiej mechanizmom związanym a czasem będącym także przyczyną zjawiska włączania lub wykluczania.

Pomysły na wspólne działania

Osoby uczestniczące w szkoleniu mogą rozegrać grę z inną grupą i poprowadzić ją w roli Mistrzów/Mistrzyń gry. Podczas kolejnego szkolenia osoby uczestniczące mogą podzielić się refleksjami z odbytych rozgrywek.

Słowniczek¹:

Grupa własna – grupa, której wszyscy członkowie/członkinie mają silne poczucie tożsamości grupowej, czasem poczucie elitarności własnej grupy, a także skłonność do działań wyłączających osoby nienależące do grupy (*grupa obca*); warto zauważyć, że termin ten implikuje silne pozytywne uczucia wobec abstrakcyjnie pojętej grupy, ale niekoniecznie wobec poszczególnych członków/członkiń grupy, którzy w rzeczywistości mogą się nawzajem serdecznie nie lubić; czasami zwana także *grupą „my”*.

Grupa obca – grupa składająca się z osób, z których żadna nie należy do grupy własnej.

Grupa mniejszościowa – dająca się wyodrębnić grupa kulturowa, rasowa, etniczna lub religijna, która jest narażona na negatywne praktyki dyskryminacyjne

i uprzedzenia. Termin ten nie jest stosowany w swym dosłownym znaczeniu – grupa mniejszościowa nie musi stanowić mniejszości w sensie liczbowym, a mniejszość nie musi koniecznie być uznana za grupę mniejszościową.

Nienawiść – głęboka, trwała, intensywna emocja wyrażająca złość, gniew i wrogość wobec osoby, grupy lub przedmiotu. Zakłada się, że nienawiść charakteryzuje się: a) chęcią szkodenia lub sprawiania bólu obiektowi emocji b) uczuciem przyjemności czerpanym z nieszczęścia obiektu.

1. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.

Materiały pomocnicze

Cel gry:

Gra przeznaczona jest dla 10–20 graczy/graczy. Trenerka/trener lub edukatorka/edukator zostaje prowadzącą/prowadzącym, czyli Mistrzynią/Mistrzem Gry.

Fabula – do odczytania uczestniczkom/uczestnikom:

Wyobraźcie sobie, że jesteście Członkami i Członkiniami Międzynarodowego Stowarzyszenia Artystów. Każdy z siedzących tu uczestników gry jest Członkiem lub Członkinią Stowarzyszenia, ale niektóre osoby są Potomkiniami lub Potomkami Wielkiego Artysty – bardzo niegdyś znanego i utalentowanego. Pozostałe osoby są Zwyczajnymi Członkami lub Członkiniami Stowarzyszenia.

Grupa Potomkiń i Potomków wie o swoim pochodzeniu z rodzinnych przekazów. Potomkinie i Potomkowie uważają, że poziom artystyczny Stowarzyszenia obniża się i chciałyby ograniczyć liczbę Członkiń i Członków do tych, którzy naprawdę mają prawdziwy talent i prezentują wysoki poziom artystyczny – jest to ważna misja tej grupy.

Pozostałe osoby – Zwykłe Członkinie / Zwykli Członkowie Stowarzyszenia – sływały z różnych plotek i opowieści, że w ich gronie są Potomkinie i Potomkowie Wielkiego Artysty. Nie wiedzą jednak, kto jest Potomkinią lub Potomkiem, a kto nie. Mają poczucie, że rzeczywiście z talentem osób w Stowarzyszeniu Artystów bywa różnie. Niemniej obawiają się zawyżania poziomu – sami nie są bowiem często pewni, czy są wystarczająco zdolni, by spełnić wymagania grupy Potomkiń i Potomków. Chętnie ograniczyliby/ograniczyłyby tendencję podnoszenia

standardów artystycznych w Stowarzyszeniu, m.in. wykluczając Członkinie i Członków będących Potomkiniami i Potomkami Wielkiego Artysty. Dla Zwyczajnych Członkiń i Członków ważne jest, by Stowarzyszenie było egalitarne i miało przede wszystkim towarzyski charakter oraz by integrowało środowisko. Nie chcą stawiać wyłącznie na talent i wysoki poziom artystyczny.

W Międzynarodowym Stowarzyszeniu Artystów co jakiś czas odbywają się narady i głosowania – osoby, które uzyskują najmniej punktów, muszą odejść ze Stowarzyszenia. Głosowania są szansą na uzyskanie przewagi jednej z opcji – Potomkiń i Potomków lub Zwyczajnych Członkiń i Członków, choć Zwyczajne Członkinie i Zwyczajni Członkowie nie wiedzą, kto jest Potomkinią lub Potomkiem – krążą na ten temat różne plotki i przypuszczenia. Warto także dodać, że dość często ze Stowarzyszenia ktoś odchodzi sam – otrzymuje bowiem anonimową korespondencję (listy, maile) na temat niskiej wartości własnego talentu. Zwyczajne Członkinie i Zwyczajni Członkowie przypuszczają, że autorami paszkwili są Potomkinie i Potomkowie.

UWAGA! Przeczytaj instrukcję raz albo dwa razy – bez problemu będziesz mogła/mógł poprowadzić grę.

Przygotowanie do gry:

Osoba prowadząca ćwiczenie zostaje Mistrzynią/Mistrzem Gry. Będzie prowadziła rozgrywkę, rozdawać karty postaci, sędziować w sytuacjach spornych. Jej/Jego decyzje są nieodwołalne. Mistrzyni/Mistrz Gry wybiera tyle Kart Postaci, ilu graczek/graczy bierze udział w zabawie. W grze zawsze występuje odpowiednia liczba Potomkiń/Potomków Wielkiego Artysty (mniej więcej 1/3 wszystkich graczek/graczy) oraz Zwyczajnych Członkiń/Członków Stowarzyszenia (mniej więcej 2/3 wszystkich graczek/graczy). Graczki/Gracze siadają w kręgu, tak, aby mogły/mogli się wzajemnie obserwować. Mistrzyni/Mistrz Gry będzie krążyć wokół nich.

Mistrzyni/Mistrz Gry tasuje i losowo rozdziela pośród graczy Karty Postaci (w materiałach pomocniczych). Każda graczka/każdy gracz powinna/powinien sprawdzić, do której grupy należy, a następnie położyć swoją Kartę Postaci przed sobą symbolem do dołu, tak, aby Mistrzyni/Mistrz Gry miała/miał do niego dostęp. Nikt oprócz graczek/gracza nie powinien wiedzieć, do której grupy należy.

Rozgrywka:

Gra składa się z kolejnych, powtarzających się tur.

Każda tura składa się z 2 faz:

- Tajne Spotkanie Potomkiń i Potomków Wielkiego Artysty.
- Narada i Głosowanie Członkiń i Członków Stowarzyszenia.

Na wstępie Mistrzyni/Mistrz Gry prosi wszystkie uczestniczki/uczestników o zamknięcie oczu.

Faza 1: Tajne Spotkanie Potomkiń/Potomków Wielkiego Artysty.

Mistrzyni/Mistrz Gry prosi Potomkinie/Potomków Wielkiego Artysty o otwarcie

oczu. Wiedzą oni, że do Stowarzyszenia przyjęto ostatnio wiele nowych Członkiń/Członków, które/którzy mogą obniżyć poziom artystyczny całego Stowarzyszenia. Potomkinie/Potomkowie chcą zniechęcić Członkinie/Członków Stowarzyszenia do aktywności artystycznej, podając w wątpliwość ich talent. W tym celu wysyłają demotywuujące anonimowe listy, po przeczytaniu których Członkini/Członek stowarzyszenia składa rezygnację. Muszą działać ostrożnie, tak, aby Członkinie/Członkowie Stowarzyszenia nie zorientowali się, kto jest kim. Potomkinie/Potomkowie Wielkiego Artysty patrzą na siebie i już wiedzą, kto należy do ich grupy. Następnie wskazują jedną z Członkiń/Jednego z Członków Stowarzyszenia (czyli graczkę/gracza z zamkniętymi oczami) i wysyłają jej/mu demotywuujący list. Muszą dokonać tego wyboru jak najszybciej i w jak największej ciszy, tak, aby Członkinie/Członkowie Stowarzyszenia (które/którzy oczywiście mają zamknięte oczy) nie zorientowali się, kto jest Potomkinią/Potomkiem Wielkiego Artysty. Tak więc, Potomkinie/Potomkowie mogą naradzać się tylko za pomocą gestów i min. Kiedy jedna z Członkiń / jeden z Członków Stowarzyszenia zostaje wybrana/wybrany, Potomkinie/Potomkowie zamykają oczy.

Kończy się faza 1.

Faza 2: Narada Członków/Członkiń Stowarzyszenia.

Mistrzyni/Mistrz Gry prosi wszystkie graczki/wszystkich graczy o otwarcie oczu. Następnie odkrywa Kartę Postaci Członkini/Członka Stowarzyszenia, która/który otrzymała/otrzymał list. Ta graczka/Ten gracz zakończyła/zakończył już grę. Może pozostać w kręgu, ale nie może odzywać się, doradzać, brać udziału w dyskusjach. Na zakończenie ma prawo wskazać jedną dowolną graczkę/jednego dowolnego gracza (podejrzaną/podejrzanego o wysłanie listu), która/który też natychmiast zostaje dyscyplinarnie wykluczony ze Stowarzyszenia. Wykonując ten gest, musi pamiętać o tym, że zależy jej/mu na zwycięstwie jego grupy – a więc starać się usunąć jedną z Potomkiń/jednego z Potomków.

Członkinie/Członkowie Stowarzyszenia czują, że w ich szeregach wkradli się intruzi. Chcą ich zidentyfikować. W tym celu muszą się naradzić. Teraz następuje narada. Wszystkie graczki/Wszyscy gracze, także Potomkinie/Potomkowie, mogą zabrać głos, powiedzieć, kto ich zdaniem jest Potomkinią/Potomkiem i dlaczego. Narada trwa maksymalnie 5 minut. Kiedy dyskusja dobiegnie końca, każda graczka/każdy gracz wskazuje jedną osobę jako Potomkinię/Potomka. Robią to również prawdziwe Potomkinie/Potomkowie (oczywiście ich celem jest wyeliminowanie Zwykłych Członkiń/Członków Stowarzyszenia – które/których już poznali). Graczka/Gracz, która/który zdobyła/zdobył największą liczbę głosów, zostaje wykluczona/wykluczony. Jeśli dwie osoby uzyskają równą liczbę wskazań, każda/każdy z nich może wygłosić krótką mowę obronną i przekonywać pozostałych graczkę/graczy, że to nie ona/on jest Potomkinią/Potomkiem. Pozostałe graczki/Pozostali gracze już nie dyskutują. Następuje ponowne głosowanie, tylko na wskazaną dwójkę. Po wyeliminowaniu wskazanej graczkę/gracza Mistrzyni/Mistrz Gry odkrywa Kartę Postaci i wszyscy przekonują się, czy była to Potomkini/był to Potomek Wielkiego Artysty, czy Zwyczajna Członkini/Zwyczajny Członek Stowarzyszenia. Ta graczka/Ten gracz zakończyła/zakończył już grę. Może pozostać w kręgu, ale nie może odzywać się,

doradzać, brać udziału w dyskusjach. Na zakończenie ma prawo wykluczenia dowolnej graczy/dowolnego gracza, która/który też natychmiast zostaje wydalona/wydalony ze Stowarzyszenia.

Następuje koniec fazy 2. Jest to również koniec tury.

Nowa tura:

Wszystkie graczy/Wszyscy gracze (ci, którzy nie odpadli) na polecenie Mistrzyni/Mistrza Gry zamykają oczy i zaczyna się kolejna tura, od fazy 1.

Zakończenie gry:

Gra kończy się, gdy zostaną wyeliminowane/wyeliminowani wszystkie Potomkinie/wszyscy Potomkowie lub wszystkie Zwyczajne Członkinie/wszyscy Zwyczajni Członkowie Stowarzyszenia. Wygrywa drużyna, której przedstawicielkom/przedstawicielom udało się pozostać w Stowarzyszeniu.

Uwaga: Graczka/Gracz wygrywa, jeśli wygrywa jej/jego grupa – nawet jeśli ona/on sama/sam została/został wyeliminowana/wyeliminowany w trakcie gry.

Rady dotyczące organizacji gry i jej prowadzenia:

Nastrój i atmosfera: Stowarzyszenie to gra psychologiczna. Jej istotą są interakcje między graczami/graczkami, dyskusje, przekonywanie, blef. Ważne, aby Mistrzyni/Mistrz Gry postarała się/postarał się zbudować odpowiedni nastrój.

Nie podglądamy: Graczka/Gracz podglądająca/podglądający w nie swojej fazie może całkowicie zepsuć zabawę (sobie i innym). Nie wolno tego robić! Graczka/Gracz złapana/złapany na podglądaniu musi być natychmiast wykluczona/wykluczony z zabawy przez Mistrzynię/Mistrza Gry.

Mistrzyni/Mistrz Gry rządzi: W Stowarzyszeniu Artystów może czasem dochodzić do sytuacji spornych, głos rozstrzygający i decydujący zawsze wtedy ma Mistrzyni/Mistrz Gry.

Wyeliminowane/Wyeliminowani milczą: Wyeliminowane/Wyeliminowani szybko dowiadują się, kto gra rolę Potomkiń/Potomków Wielkiego Artysty. Ważne, aby w żaden sposób (słowami, gestami, reakcjami) nie przekazywały/przekazywali tej wiedzy wciąż grającym osobom. To psuje dalszą zabawę.

Cisza: Potomkinie/Potomkowie i Mistrzyni/Mistrz Gry w fazie 1 powinny/powinni się zachowywać jak najciszej, tak, aby osoby z zamkniętymi oczami (grający Zwyczajne Członkinie/Zwyczajnych Członków) nie mogły się domyśleć, kto właśnie działa, czyja Karta Postaci jest oglądana, kto jest wykluczany.

Stół, krąg i wygodny dostęp: Mistrzyni/Mistrz Gry musi mieć swobodny dostęp do Kart Postaci graczy/graczy. Musi również widzieć zachowania wszystkich graczy/graczy i reagować na nie tak, by nie wskazywać pozostałym uczestniczkom/uczestnikom, kogo właśnie obserwuje. Wygodnie jest, jeśli wszystkie graczy/wszyscy gracze siedzą wokół stołu, a Mistrzyni/Mistrz Gry może krążyć dookoła nich. Ewentualnie graczy/gracze siedzą w kręgu, trzymają Żetony Postaci przed sobą na podłodze, a Mistrzyni/Mistrz Gry jest w jego środku.

Palce w górze: Postać, którą w fazie Narady Członkiń/Członków Stowarzyszenia ktoś wskazuje jako Potomkinię/Potomka, powinna podnieść palec (jeden za każde wskazanie). To ułatwia liczenie i sprawdzanie, kto ile głosów zebrał.

Mistrz/Mistrzynie gry nie wprowadza dodatkowych kryteriów gry poza tymi, które są w instrukcji. Nie informuje na przykład, że rezygnacja grupy z zasady wykluczania nie jest możliwa.

Potomek/Potomkini Wielkiego Artysty	Zwyczajny Członek/Zwyczajna Członkini Stowarzyszenia
Potomek/Potomkini Wielkiego Artysty	Zwyczajny Członek/Zwyczajna Członkini Stowarzyszenia
Potomek/Potomkini Wielkiego Artysty	Zwyczajny Członek/Zwyczajna Członkini Stowarzyszenia
Zwyczajny Członek/Zwyczajna Członkini Stowarzyszenia	Zwyczajny Członek/Zwyczajna Członkini Stowarzyszenia

2.3

Historyczny kalejdoskop

łatwy



8–20 osób



105 min.



Tematy

Uprzedzenia, stereotypowe myślenie, tendencyjność, podatność na manipulację, konformizm.

Krótk Charakterystyka

Ćwiczenie jest rodzajem symulacji mającej na celu, poprzez tendencyjnie dobrane treści, wywołanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych ocen relacji polsko-żydowskich.

W module poruszane są następujące zagadnienia:

- podatność na manipulację,
- rola krytycznego myślenia w ocenie wydarzeń historycznych,
- budowanie własnych poglądów (a nie „zapożyczanie ich”) jako realizacja prawa do wolności myśli,
- gotowość do wyrażania własnej opinii,
- wpływ autorytetu i grupy a konformizm.

Omawiane prawa (na podstawie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka)

- Prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania.
- Wolność do wyrażania opinii.
- Zakaz dyskryminacji.

Cele

- Budowanie większej uważności i odporności na manipulację oraz tendencyjność treści zawartych w czytanych tekstach i zasłyszanych opiniach.
- Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia.
- Rozwijanie samodzielności myślenia.

Materiały

- Wydrukowane Kalendarium Wydarzeń (w materiałach pomocniczych) – po 1 egz. każdej wersji dla każdej osoby uczestniczącej.
- Wydrukowane ankiety (zob. Materiały pomocnicze) – liczba egzemplarzy równa liczbie osób uczestniczących.
- Długopisy – po 1 sztuce dla każdej osoby uczestniczącej.
- Masa mocująca flipczarty do ściany lub taśma malarska.
- Minimum 6 kart formatu B1 (flipczartowy) do spisania wniosków.
- Flamastry (12 sztuk) – po 3–4 na podgrupę.

Przygotowanie

- Postaraj się zachować w tajemnicy, że każda z grup otrzymuje inną wersję Kalendarium Wydarzeń; uzasadnij podział na podgrupy chęcią zwiększenia efektywności pracy.

Przebieg zajęć

1. Podziel uczestników/uczestniczki na 4 podgrupy (np. poproś o odliczenie do czterech i zgrupuj jedyńki razem, dwójki razem, trójki razem i czwórki razem – w oddzielnych podgrupach). Zadbaj, by poszczególne podgrupy pozostawały w pewnym oddaleniu od siebie (Czas: 5 minut).
2. Poproś, by poszczególne podgrupy starały się wykonać zadanie samodzielnie i nie komunikowały się w trakcie realizacji ćwiczenia.

3. Rozdaj załączone Kalendaria Wydarzeń (zob. Materiały pomocnicze) – wersja A dla grupy jedynek, wersja B dla grupy dwójek, wersja C dla grupy trójek i wersja D dla grupy czwórek. Rozdaj jeden egzemplarz danej wersji każdej osobie.
4. Poproś o ciche, samodzielne przeczytanie otrzymanego Kalendarium (Czas: 5 minut).
5. Po ok. 5 minutach zapytaj, czy wszyscy przeczytali. Jeśli tak, poproś o: 1) samodzielne wypełnienie załączonej ankiety (Czas: 10 minut), 2) dyskusję oraz zapisanie odpowiedzi na flipczartach na następujące pytania (Czas: 20 minut):
 - Jak można ocenić historię relacji polsko-żydowskich? Dlaczego właśnie tak?
 - Kto odgrywał jaką rolę w tych relacjach?
 - W jaki sposób Żydzi wpłynęli na losy Polski?
 - W jaki sposób Polacy wpłynęli na losy Żydów?
 - Jak można ocenić obecne relacje polsko-żydowskie?
6. Poproś osoby uczestniczące o policzenie średnich ocen dla grupy w odniesieniu do poszczególnych pytań z ankiety.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Uwaga: W ćwiczeniu *Historyczny Kalejdoskop* każda podgrupa zapoznaje się z odmiennym materiałem (tendencyjnym) – jest to lista historycznych wydarzeń ważnych dla budowania relacji polsko-żydowskich. Podgrupy otrzymują następujące warianty materiałów: 1) aprecjonujące Polaków, 2) deprecjonujące Polaków, 3) aprecjonujące Żydów, 4) deprecjonujące Żydów.

1. Poproś uczestniczki/uczestników o podyktowanie średnich ocen z ankiet i zapisz je na flipczarcie w tabeli:

Pytanie/Podgrupa	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				

2. Omówienie rozpocznij od przedstawienia wniosków spisanych przez poszczególne podgrupy. Każda podgrupa prezentuje spisane odpowiedzi na pytania (Czas: 5 minut na grupę, w sumie 20 minut).

3. Zapytaj grupę o dostrzeżone różnice w opracowaniach. Zapisz spostrzeżenia na flipczarce. Zapytaj, co zdaniem grupy jest przyczyną różnic? Jeśli grupa nie wpadnie na pomysł, że dostarczone Kalendaria mogły się różnić, zapytaj wprost: Czym zdaniem grupy mogły różnić się dostarczone Kalendaria (Czas: 10 minut)?
4. Poproś o przeczytanie kolejno wszystkich wersji Kalendarium (rozdaj też wszystkim po trzy pozostałe Kalendaria – w innych wersjach niż ta, którą dana osoba otrzymała w trakcie ćwiczenia). Po odczytaniu zapytaj osoby uczestniczące o to, co czują i co myślą na temat wykonanego zadania (Czas: 15 minut)?
5. Przeprowadź dyskusję na temat tendencyjności myślenia. Zapytaj, w jaki sposób tendencyjnie przedstawione treści mogą oddziaływać jako rodzaj „filtra” wpływającego na analizę i interpretację faktów. Zapytaj o przykłady tendencyjnego oddziaływania – w mediach, w edukacji, w środowisku zawodowym, rodzinnym.
6. Zapytaj o wpływ autorytetów na kształtowanie się opinii, o konformizm grupowy (Czas: 15 minut).
7. Podsumuj dyskusję: poproś o wskazanie, w jaki sposób można się bronić przed wpływem tendencyjnych treści. Powiedz o roli krytycznego i samodzielnego myślenia. Powiedz o prawie do wolności myśli i wyrażania opinii. Zapisz pomysły przedstawiane przez grupę (Czas: 10 minut).

Wskazówki dla prowadzących

- Ćwiczenie wymaga od osoby prowadzącej stworzenia bezpiecznej atmosfery, sprzyjającej gotowości do refleksji nad tendencyjnością własnego spostrzegania i myślenia. Największą wartością ćwiczenia jest bowiem dostrzeżenie własnego stereotypowego myślenia.
- Podczas omawiania ćwiczenia osoba prowadząca powinna starać się skłaniać osoby uczestniczące przede wszystkim do głębokiej refleksji i samodzielnego wyciągania wniosków. Osoba prowadząca powinna być raczej facylitatorem/facylitatorką niż mentorem/mentorką promującym/promującą określony punkt widzenia. Podobnie jak w niedyrektywnych podejściach, takich jak coaching czy facylitacja, osoba prowadząca powinna starać się zadawać jak najwięcej otwartych pytań, uważnie słuchać, zachęcać do aktywności wszystkich uczestników/uczestniczki, dokonywać podsumowań wniosków wypracowanych przez grupę.

Kontynuacja

Kontynuacją ćwiczenia może być ćwiczenie *Twierdza tożsamość*, które ukierunkowane jest na dokonanie pogłębionej refleksji nad psychologicznymi mechanizmami związanymi ze stereotypowym myśleniem.

Osoby uczestniczące mogą wspólnie zrecenzować określone treści, np. artykuły komentujące jakieś konkretne bieżące wydarzenie, zamieszczone w różnorodnych codziennych gazetach. Osoby uczestniczące mogą poszukać tendencyjności w analizowanych publikacjach. Mogą także wyrazić własną opinię na temat danego wydarzenia na forum grupy.

Słowniczek¹:

Idealizacja – mechanizm obronny / proces radzenia sobie z konfliktem i/lub stresem, polegający na przypisywaniu innym przesadnie pozytywnych cech.

Stereotyp – zbiór powszechnie uznawanych, względnie stałych, uproszczonych i nieuprawnionych przekonań/uogólnień dotyczących pewnej grupy lub klasy ludzi.

Stereotyp o zabarwieniu negatywnym – zbiór powszechnie uznawanych, względnie stałych, uproszczonych, nieuprawnionych, negatywnych i nieprzychylnych przekonań/uogólnień dotyczących pewnej grupy lub klasy ludzi.

Stereotyp o zabarwieniu pozytywnym – zbiór powszechnie uznawanych, względnie stałych, uproszczonych, nieuprawnionych, pozytywnych i przychylnych przekonań/uogólnień dotyczących pewnej grupy lub klasy ludzi.

Tendencyjność – skłonność, inklinacja do zajmowania określonego stanowiska czy przyjmowania określonego wniosku.

Upředzenie – negatywne nastawienie (postawa) wobec określonej grupy ludzi i jej poszczególnych członków/członkiń, na podstawie przypisanych im cech negatywnych, które – jak się przypuszcza – w jednakowym stopniu wykazują wszyscy członkowie i członkinie tej grupy.

1. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.

KALENDARIUM WYDARZEŃ (A)

IX–X w. Pierwsze opisane wizyty kupców żydowskich na ziemiach „polskich”
1264 Statut Kaliski – nadany przez Bolesława Pobożnego – zagwarantował Żydom istnienie sądów żydowskich i osobnych sądów dla spraw, w których brali udział zarówno Żydzi, jak i chrześcijanie. Dodatkowo zapewniał on wolność osobistą i bezpieczeństwo Żydom, włączając w to swobodę wyznania, podróżowania i handlu
1267 Synod we Wrocławiu – osiedlenia Żydów w oznaczonych dzielnicach
1344 Statut Kaliski, zatwierdzony przez Kazimierza Wielkiego, ma moc ogólnopolską
1364 Rozszerzenie przywilejów żydowskich przez Kazimierza Wielkiego
1388 Książę Witold nadaje przywileje Żydom na Litwie
1453 Potwierdzenie przywilejów dla Żydów przez Kazimierza Jagiellończyka
XVI w. Przychylne Żydom prawa i zyczliwość dwóch ostatnich królów z dynastii Jagiellonów powodują rozwój gmin i autonomii żydowskiej. Rzeczpospolita staje się centrum nauk i literatury talmudycznej, tutaj żyją i tworzą wielcy rabini, myśliciele, autorzy dzieł filozoficznych i kabalistycznych, tacy jak Mosze Isserles Remu, Salomon Luria
1507 Potwierdzenie przywilejów Żydów przez Zygmunta Starego
1551 Uzyskanie praw administracyjnych i sędziowskich przez władze gmin żydowskich
1579 Powołanie „Generalności Żydowskiej” – Sejmu Żydów Korony i Litwy
1581–1764 „Sejm Czterech Ziem” – autonomia żydowska
1588 Potwierdzenie przywilejów, ochrona przed prześladowaniami (Zygmunt III Waza)
1755 Wystąpienie Jakuba Franka, początki ruchu frankistowskiego – żydowskiej grupy religijnej, sekty heretyckiej w stosunku do judaizmu; frankizm jako ruch religijno-społeczno-polityczny cechował się asymilacją, powierzchownością, synkretyzmem, mesjanizmem i ezoteryzmem
1807 Księstwo Warszawskie – równouprawnienie Żydów
1815 Kongres Wiedeński – gwarancja praw; dążenie do asymilacji
1882 rozpoczęcie Aliji – pierwszej zorganizowanej migracji do Palestyny po pogromach w Rosji
1921 Konstytucja Marcowa – wolność religijna i równość wobec prawa dla Żydów
1948 Polska uznaje państwo Izrael
1990 ponowne nawiązanie stosunków dyplomatycznych z Izraelem

KALENDARIUM WYDARZEŃ (B)

XI w. Wyprawy krzyżowe w Europie, prześladowania Żydów, masowy ich napływ do Polski, pierwsze statuty i przywileje
1290 Wygnanie Żydów z Anglii, prześladowania w innych krajach – nasilenie migracji na wschód
1348–1349 Epidemia dżumy staje się przyczynkiem do prześladowań Żydów; masowe ucieczki z zachodu do Polski
1399 Poznań – pierwszy proces o mord rytualny, prześladowania Żydów
1483 Książę mazowiecki wydaje dekret o wysiedleniu Żydów z Warszawy
1495 Kazimierz podkrakowski miejscem przymusowego osiedlenia Żydów; wygnanie Żydów z Litwy
1525 Ostatni książę mazowiecki potwierdza wygnanie Żydów z Warszawy
1534 Zwolnienie Żydów z obowiązku noszenia ubrań specjalnych
1539 Zrzeczenie się jurysdykcji królewskiej z władzy nad Żydami w miastach i wsiach prywatnych, podział na Żydów królewskich i szlacheckich
1633 Wilno – powstanie pierwszego getta żydowskiego na Litwie
Lata 80. XVII w. Masowe wystąpienia antyżydowskie
1764 Likwidacja autonomii żydowskiej, podniesienie podatków, według spisów w Polsce żyje ok. 500 tysięcy Żydów
Lata 80. XIX w. Pogromy w Rosji, osiedlenie przymusowe na ziemiach polskich, wzrost antysemityzmu, początki masowych migracji do USA
1918 Odzyskanie niepodległości przez Polskę; pogrom lwowski
Lata 30. XX w. Nasilenie antysemityzmu, getta ławkowe na uczelniach; bojkot ekonomiczny
1939–1945 II wojna światowa, okupacja niemiecka, z około 3,5 mln Żydów polskich wojnę przeżyło około 300 tysięcy (w tym osoby, które przeżyły w ZSRR); większość z nich wyjeżdża w latach 1949 i 1957
1941 Pogrom w Jedwabnem dokonany przez Polaków – zginęło co najmniej 340 Żydów w tym ok. 300 osób żywcem spalono w stodole
1946 Pogrom kielecki, seria napadów na ludność żydowską, zginęło około 40 osób
1967 Zerwanie stosunków dyplomatycznych z Izraelem (po wojnie sześciodniowej)
1968 Marzec; masowe wystąpienia i represje antysemickie, ostatnia fala migracji

KALENDARIUM WYDARZEŃ (C)

<p>XVI w. Przychylnie Żydom prawa ostatnich królów Jagiellonów powodują rozwój gmin i autonomii żydowskiej. Rzeczpospolita staje się centrum nauk i literatury talmudycznej, tutaj żyją i tworzą wielcy rabini, myśliciele, autorzy dzieł filozoficznych i kabalistycznych, tacy jak Mosze Isserles Remu, Salomon Luria</p>
<p>ok. 1700 Rodzi się Baal Szem Tow, twórca chasydyzmu – ruchu religijnego lub pobożnościowego o charakterze mistycznym, powstałego w tonie judaizmu</p>
<p>Koniec XVIII w. Rosnące wpływy Haskali – ruchu intelektualnego Żydów europejskich, opowiadającego się za przyjęciem oświeceniowych ideałów, integracją ze społecznościami nieżydowskimi, polepszeniem edukacji dotyczącej spraw świeckich, nauczaniem języka hebrajskiego i historii żydowskiej</p>
<p>1755 Wystąpienie Jakuba Franka, początki ruchu frankistowskiego – żydowskiej grupy religijnej, sekty heretyckiej w stosunku do judaizmu; frankizm jako ruch religijno- społeczno-polityczny cechował się asymilacją, powierzchownością, synkretyzmem, mesjanizmem i ezoteryzmem</p>
<p>1794 Insurekcja Kościuszkowska – udział Berka Joselewicza na czele jednego z oddziałów</p>
<p>1861 Seria demonstracji patriotycznych; udział Żydów pod wodzą rabina Meiselsa</p>
<p>1863 W Krakowie urodził się Adolf Beck, polski Żyd, lekarz i wynalazca EEG</p>
<p>1870 Na krakowskim Kazimierzu urodziła się Helena (Chaja) Rubinstein, przyszła właścicielka firmy i marki Helena Rubinstein, która od 1917 produkowała kosmetyki na skalę przemysłową</p>
<p>1872 W Zduńskiej Woli urodził się Maksymilian Faktorowicz znany jako Max Factor – twórca kolorowych kosmetyków</p>
<p>1879 W Warszawie w żydowskiej rodzinie urodził się Samuel Goldwyn, współtwórca legendarnej wytwórni filmowej MGM</p>
<p>1882 Rozpoczęcie Aliji – zorganizowanej migracji do Palestyny</p>
<p>1889 W Warszawie, w rodzinie żydowskiej, urodził się Jakub Węgierko, przyszły lekarz, który opracował metodę leczenia cukrzycy dużymi dawkami insuliny</p>
<p>1894 Urodził się w Łodzi Julian Tuwim – polski poeta żydowskiego pochodzenia, pisarz, jeden z najpopularniejszych poetów dwudziestolecia międzywojennego, współzałożyciel kabaretu literackiego „Pod Picadorem” i grupy poetyckiej „Skamander”</p>
<p>1898 Urodził się w Żmerynce Jan Brzechwa (Jan Wiktor Lesman) – poeta pochodzenia żydowskiego, autor wielu znanych bajek i wierszy dla dzieci, satyrycznych tekstów dla dorosłych, a także tłumacz</p>
<p>1905 W Sieradzu w żydowskiej rodzinie urodził się Ary Szternfeld – wytyczył kształt kosmicznych ścieżek, potrzebnych do określania odpowiednich trajektorii lotów orbitalnych, obliczył między innymi orbitę, na którą wprowadzono pierwszego sztucznego satelitę „Sputnika”</p>
<p>1919–1939 Rozkwit życia społeczności żydowskiej w Polsce – Żydzi to około 3,5 mln obywateli, około 10% ludności w Polsce</p>
<p>1920 Urodził się w Warszawie, w zasymilowanej rodzinie żydowskiej, Leopold Tyrmand – polski pisarz i publicysta, popularyzator jazzu w Polsce</p>
<p>1921 Urodził się we Lwowie Stanisław Lem – polski pisarz żydowskiego pochodzenia, filozof i futurolog, przedstawiciel nurtu fantastyki naukowej, z wykształcenia lekarz</p>

KALENDARIUM WYDARZEŃ (D)

IX–X w. Pierwsze opisane wizyty kupców żydowskich na ziemiach „polskich”
1290 Wygnanie z Anglii, prześladowania w innych krajach – nasilenie migracji na wschód
1348–1349 Epidemia dżumy staje się przyczynkiem do prześladowań Żydów; masowe ucieczki z zachodu do Polski
1399 Poznań – pierwszy proces o mord rytualny i związane z nim prześladowania Żydów
XVI w. W dużych miastach narasta gospodarcza walka konkurencyjna pomiędzy mieszczaństwem a Żydami
1755 Wystąpienie Jakuba Franka, początki ruchu frankistowskiego – żydowskiej grupy religijnej, sekty heretyckiej w stosunku do judaizmu; frankizm jako ruch religijno-społeczno-polityczny cechował się asymilacją, powierzchownością, synkretyzmem, mesjanizmem i ezoteryzmem
1897 Założenie Bundu (Powszechnego Żydowskiego Związku Robotniczego na Litwie, w Polsce i Rosji) – istniejącej w latach 1897–1948 lewicowej, antysemickiej partii żydowskiej
Koniec XIX w. Powstaje organizacja Cwi Migdal – utworzona przez żydowskich sutenerów z Warszawy. Zajmowała się handlem „żywym towarem”, wywoziła kobiety do domów publicznych na świecie, głównie do Argentyny, gdzie nazywane były „polacas”
1907 Urodził się w Warszawie, w rodzinie żydowskiej, Józef Różański (Józef Goldberg) prawnik, oficer NKWD i MBP, poseł na Sejm Ustawodawczy, zbrodniarz stalinowski
1911 Powstaje w Wilnie żydowskie ugrupowanie mafijne <i>Bruderferajn</i> — (w tłumaczeniu z jidysz — „związek braterski”), najpotężniejsza organizacja przestępcza II RP. Istniała do 1924 roku
1912 Założenie partii Agudat Izrael – międzynarodowej politycznej organizacji ultraortodoksji żydowskiej
1919 Urodziła się w Warszawie Helena Wolińska (Fajga Mindla-Danielak) – polska działaczka komunistyczna pochodzenia żydowskiego, prokurator oskarżająca w procesach politycznych okresu stalinizmu w Polsce Ludowej, w tym w tzw. mordach sądowych
1919 Urodził się w Grabowie Salomon Morel, zwany „Katem ze Świętochłowic” – funkcjonariusz aparatu bezpieczeństwa w PRL, oskarżony o zbrodnie przeciwko ludzkości
1923 W Rydze powstaje Bejtar – syjonistyczny, skrajnie prawicowy żydowski ruch młodzieżowy. Organizacja wzorowała swój model organizacyjny na ruchach nacjonalistycznych okresu międzywojennego. Żydowska lewica i komuniści atakowali członków organizacji, nazywając ich „żydowskimi Hitlerami” i „faszystami”
1936 Na targowisku w miasteczku Przytyk (powiat radomski) doszło do ostrego konfliktu pomiędzy bojówką endecką blokującą stragany żydowskie a grupą samoobrony żydowskiej. W trakcie awantury jeden z członków samoobrony użył pistoletu, zabijając polskiego napastnika
1939 Wystąpienia antypolskie żydowskich komunistów na Kresach
1939–1945 II Wojna Światowa, okupacja niemiecka, z około 3,5 mln Żydów polskich wojnę przeżyło około 300 tysięcy (w tym osoby, które przeżyły w ZSRR); większość z nich wyjeżdża w latach 1949 i 1957
1942 Podczas stacjonowania armii gen. Andersa w Palestynie około 3 tys. żołnierzy narodowości żydowskiej „zdezertowało”, korzystając z możliwości ukrycia się wśród miejscowej ludności. Należał do nich Menachem Begin, późniejszy prezydent Izraela

Celem niniejszego badania jest poznanie Pani/Pana opinii na temat relacji polsko-żydowskich. Ankieta jest anonimowa (wykorzystane zostaną tylko średnie wyniki dla poszczególnych podgrup). Ankieta składa się z 5 stwierdzeń. Proszę określić swój stosunek do każdego z nich na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza całkowicie się nie zgadzam; 2 – raczej się nie zgadzam; 3 – nie mam jednoznacznej opinii; 4 – raczej się zgadzam; 5 – całkowicie się zgadzam. Proszę postawić znak X przy swojej ocenie. Czas na wypełnienie ankiety to 5 minut.

Pytanie	Ocena na skali				
	1	2	3	4	5
1. Relacje polsko-żydowskie były w historii bardzo dobre.	1	2	3	4	5
2. Polscy Żydzi wnosili bardzo duży wkład w budowanie potencjału Rzeczypospolitej w różnych okresach historycznych.	1	2	3	4	5
3. Polacy bardzo wiele zawdzięczają Żydom.	1	2	3	4	5
4. Żydzi bardzo wiele zawdzięczają Polakom.	1	2	3	4	5
5. Współczesna Polska jest kulturowo znacznie uboższa, nie mając licznej mniejszości żydowskiej.	1	2	3	4	5

Dziękujemy za wypełnienie ankiety!

2.4

Twierdza tożsamość

trudny



8–20 osób



130 min.



Tematy

Uprzedzenia, stereotypowe myślenie, konformizm, tożsamość.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie ma dostarczyć uczestniczkom/uczestnikom wiedzy na temat takich zagadnień jak: tożsamość i mechanizmy obronne. Ćwiczenie ma także skłonić do refleksji na temat działania mechanizmów obronnych w kontekście budowania i ochrony własnej tożsamości narodowej, etnicznej, lokalnej.

Omawiane prawa (na podstawie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka)

- Prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania.
- Wolność do wyrażania opinii.
- Zakaz dyskryminacji.

Cele

- Dostarczenie wiedzy na temat mechanizmów psychologicznych związanych z budowaniem poczucia własnej tożsamości.

- Poddanie refleksji mechanizmów obronnych stosowanych w celu ochrony własnej tożsamości.
- Dostarczenie wiedzy umożliwiającej budowanie tożsamości (w tym etnicznej, narodowej, lokalnej) w bardziej dojrzały sposób – bez konieczności deprecjonowania innych.

Materiały

- Wydrukowane materiały zawierające opis podstawowych terminów – po 1 egz. dla każdej osoby uczestniczącej.
- Opcjonalnie: przygotowana prezentacja zawierająca podstawowe terminy.
- Długopisy – po 1 szt. dla każdej osoby uczestniczącej.
- Masa mocująca flipczarty do ściany lub taśma malarska.
- Ok. 6 kart formatu B1 (flipczartowy) do spisania wniosków.
- Flamastry (12 sztuk) – po 3–4 na podgrupę.

Przygotowanie

- Zapoznaj się ze słowniczkiem terminów.
- Ćwiczenie wymaga posiadania lub zdobycia pewnego zakresu wiedzy psychologicznej, np. lektury podręcznika: Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Psychologia osobowości – tom 4*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Przebieg zajęć

1. Wprowadź i omów podstawowe terminy teoretyczne, takie jak:
 - Tożsamość.
 - Mechanizmy obronne.
 - Racjonalizacja.
 - Projekcja.
 - Przemieszczenie.
 - Wyparcie.
 - Rozszczepienie.
 - Zaprzeczanie.

Możesz wykorzystać rzutnik i przygotowaną wcześniej prezentację i/lub rozdać materiały dodatkowe zawierające opis powyższych terminów (Czas: 15 minut).

2. Podziel osoby uczestniczące na 3 podgrupy (np. poproś o odliczenie do trzech i zgrupuj jedynki razem, dwójki razem, trójki razem – w oddzielnych podgrupach). Zadbaj, by poszczególne podgrupy pozostawały w pewnym oddaleniu od siebie (Czas: 5 minut).
3. Przydziel każdej z podgrup 2 wybrane mechanizmy obronne. Poproś o refleksję i dyskusję na temat działania tego rodzaju mechanizmów w różnych kontekstach: rodziny, grupy odniesienia – lokalnej, regionalnej, etnicznej, narodowej. Poproś o przykłady działania tego rodzaju mechanizmów – po 3 przykłady w odniesieniu do 1 mechanizmu, czyli w sumie 6 przykładów na grupę (Czas: 20 minut).

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Omówienie przeprowadź według schematu: 1) Mechanizm obronny: przykłady działania, 2) Wnioski (Czas: po 10 minut na mechanizm, w sumie 80 minut).
 - a. Każda podgrupa prezentuje przykłady działania mechanizmu.
 - b. Wspólnie na forum podejmowana jest refleksja dotycząca ćwiczenia.
Wnioski:
 - W jaki sposób działa dany mechanizm w poszczególnych przykładach?
 - W jaki sposób w podanych przykładach wybrany mechanizm „chroni” tożsamość osoby, grupy?
 - Z jaką trudnością musiałaby skonfrontować się dana osoba lub grupa, gdyby nie zadziałał dany mechanizm obronny?
 - Co by to oznaczało dla tej osoby lub grupy?
 - Jakie jeszcze przykłady ilustrujące funkcjonowanie danego mechanizmu obronnego uczestnicy/uczestniczki mogą podać?
2. Podsumuj dyskusję. Zapisz pomysły przedstawiane przez grupę (Czas: 10 minut). Poproś o wskazanie:
 - W jakich sytuacjach działanie mechanizmów obronnych jest bardziej prawdopodobne?
 - Co można zrobić, by złagodzić działanie określonych mechanizmów obronnych?
 - W jaki sposób można się samodzielnie chronić przed działaniem mechanizmów obronnych?

Wskazówki dla prowadzących

- Ćwiczenie wymaga biegłości w zakresie wiedzy psychologicznej – jest łatwiejsze do zrealizowania dla psychologów/psycholożek i pedagogów/pedagożek. Może wymagać dodatkowego przygotowania teoretycznego.

- Podczas omawiania ćwiczenia osoba prowadząca powinna starać się skłaniać osoby uczestniczące przede wszystkim do głębokiej refleksji i samodzielnego wyciągania wniosków. Osoba prowadząca powinna być raczej facylitatorem/facylitatorką niż mentorem/mentorką promującym/promującą określony punkt widzenia. Podobnie jak w niedyrektywnych podejściach, takich jak coaching czy facylitacja, osoba prowadząca powinna starać się zadawać jak najwięcej otwartych pytań, uważnie słuchać, zachęcać do aktywności wszystkich uczestników/uczestniczki, dokonywać podsumowań wniosków wypracowanych przez grupę.

Pomysły na wspólne działania

Na szkolenie można zaprosić doświadczonego/doświadczoną psychologa/psycholożkę, terapeutę/terapeutkę, by porozmawiać o jego/jej doświadczeniach związanych z działaniem mechanizmów obronnych. Tematem dyskusji może być także wykorzystywanie mechanizmów obronnych w kontekście tożsamości – lokalnej, etnicznej, narodowej.

Słowniczek¹:

Tożsamość – w teorii osobowości: pojęcie podstawowe, stałe „ja” jednostki, wewnętrzne subiektywne odbieranie siebie jako jednostki; w tym znaczeniu termin ten jest często uściślany za pomocą dodatkowych określeń, np. tożsamość roli związanej z płcią, tożsamość rasowa lub grupowa.

Mechanizmy obronne – różnego rodzaju trwałe wzorce zachowań, których celem jest obrona świadomości przed treściami wzbudzającymi niepokój. Jest to strategia psychiczna w dużej mierze nieświadoma, stosowana w celu zredukowania przeżywanego konfliktu lub odczuwanego lęku.

Racjonalizacja – proces, dzięki któremu rzeczy zawikłane, niejasne i irracjonalne stają się jasne, zwarte i racjonalne. Jako mechanizm obronny racjonalizacja służy ukryciu prawdziwych motywów czyichś działań, myśli lub uczuć.

Projekcja – proces nieświadomego przypisywania własnych przekonań, wartości lub innych stanów subiektywnych innym osobom.

Przemieszczenie – mechanizm obronny polegający na przeniesieniu emocji, uczuć, życzeń i pragnień z oryginalnego obiektu lub osoby na inny obiekt lub osobę np. mniej zagrażającą.

Wyparcie – nieświadomy proces „zapominania”, wykluczający nieakceptowane myśli i uczucia

ze świadomości i pamięci (nie należy go mylić z zaprzeczaniem).

Rozszczepienie – mechanizm obronny, polegający na radzeniu sobie z ambiwalencją, konfliktem lub stresem przez rozdzielanie („rozszczepianie”) pozytywnych i negatywnych stron samego/samej siebie, innych ludzi, obiektów; przejawem stosowania tego mechanizmu jest skłonność do spostrzegania siebie i innych w kategoriach zmieniających się na przemian biegunowych przeciwieństw, od obrazu bardzo pozytywnego do bardzo negatywnego. Związany z nieumiejętnością zintegrowania obrazu obiektu zawierającego dobre i złe strony.

Zaprzeczenie – mechanizm obronny, który polega na fałszowaniu, zaprzeczaniu obrazowi teraźniejszości poprzez nieprzyjmowanie do wiadomości realnych faktów. Celem jest odsunięcie myśli, uczuć, pragnień lub potrzeb wywołujących lęk. Termin ten stosowany jest jedynie w odniesieniu do działań nieświadomych, które mają „zaprzeczać” temu, z czym nie można poradzić sobie świadomie.

1. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008;

P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Psychologia osobowości – tom 4*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

2.5

Otwarte pytanie

umiarkowanie trudny



8–20 osób



130 min.



Tematy

Komunikacja otwierająca, pobudzanie refleksyjności, otwieranie stereotypowego myślenia.

Krótką charakterystyką

Ćwiczenie skoncentrowane jest na rozwijaniu kompetencji zadawania pytań i rozwijaniu umiejętności komunikowania się w sposób skłaniający do refleksji i otwartości.

Omawiane prawa (na podstawie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka)

- Prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania.
- Wolność do wyrażania opinii.
- Zakaz dyskryminacji.

Cele

- Dostarczenie wiedzy na temat zasad formułowania pytań otwartych i zamkniętych oraz ich roli w komunikacji.

- Poddanie refleksji mechanizmu działania pytań otwartych jako użytecznych narzędzi pracy ze stereotypami.
- Zdobycie umiejętności prowadzenia komunikacji otwierającej.

Materiały

- Wydrukowane materiały dodatkowe na temat pytań otwartych – po 1 egz. dla każdej osoby uczestniczącej.
- Opcjonalnie: przygotowana prezentacja zawierająca informacje na temat otwartej komunikacji.
- Długopisy – po 1 szt. dla każdej osoby uczestniczącej.
- Masa mocująca flipczarty do ściany lub taśma malarska.
- Ok. 6 kart formatu B1 (flipczartowy) do spisania wniosków.
- Flamastry (12 sztuk) – po 3–4 na podgrupę.

Przygotowanie

Zapoznaj się z materiałem pomocniczym dotyczącym pytań otwartych i zamkniętych.

Przebieg zajęć

1. Wprowadź i omów następujące zagadnienia teoretyczne (zob. Materiały pomocnicze), takie jak (Czas: 10 minut):
 - Rola pytań otwartych i zamkniętych.
 - Przykłady przydatnych pytań otwartych.
2. Poproś osoby uczestniczące o podanie przykładowych stwierdzeń antysemitycznych, których były świadkami/świadkiniami, a które znają z różnorodnych kontekstów. Zapisz podane przykłady na flipczarcie (Czas: 15 minut).
3. Podziel osoby uczestniczące na 4 podgrupy (np. poproś o odliczenie do czterech i zgrupuj jedynki razem, dwójki razem, trójki razem i czwórki razem – w oddzielnych podgrupach). Zadbaj, by poszczególne podgrupy pozostawały w pewnym oddaleniu od siebie (Czas: 5 minut).
4. Poproś poszczególne podgrupy o dopisanie pytań, jakie można by zadać osobie wypowiadającej określone stwierdzenie – tak by skłonić ją do refleksji (dodatkowo, jeśli osoby uczestniczące zauważą, że określone stwierdzenie jest przykładem stosowania jakiegoś mechanizmu obronnego, poproś o wskazanie jakiego) (Czas: 15 minut).

5. Poproś o przedstawienie propozycji pytań spisanych przez poszczególne podgrupy. Każda podgrupa prezentuje spisane pytania (Czas: 20 minut, po 5 minut na podgrupę).
6. Na podstawie spisanych stwierdzeń i pytań poproś osoby uczestniczące o zaaranżowanie krótkich scenek. Podziel osoby uczestniczące na pary (Czas: 5 minut).
7. Osoba A – wyraża antysemickie stwierdzenia (może posiłkować się stworzoną wcześniej listą); Osoba B – zadaje osobie A pytania, starając się skłonić ją do refleksji (Czas: 20 minut, po 10 minut na odegranie roli osoby A i osoby B).

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj grupę o refleksję dotyczącą ćwiczenia (Czas: 20 minut):
 - Jak osoby czuły się w roli osoby A?
 - Jak czuły się w roli osoby B?
 - Jakie mają refleksje na temat zadawania pytań?
 - Co się im szczególnie udało w roli osoby B? Jakie pytania „zadziałały”, ich zdaniem, szczególnie mocno? Z czego są najbardziej zadowoleni/zadowolone?
 - W jaki sposób zadawane pytania stymulowały do refleksji nad prezentowanym punktem widzenia, gdy były osobą A?
 - Jakie pytania „zadziałały”, ich zdaniem, szczególnie mocno, gdy były osobą A?
2. Zapytaj grupę i spisz wnioski na flipczarcie (Czas: 20 minut).
 - W jaki sposób zadawanie pytań otwartych może wpływać na większą otwartość i pogłębioną refleksję rozmówcy/rozmówczynie?
 - Czym różni się komunikacja otwierająca od zamykającej?
 - Jaką rolę może odgrywać komunikacja otwierająca w pracy z przekonaniem antysemickim?
 - Jakie widzą możliwości wykorzystania komunikacji otwierającej w swojej pracy edukacyjnej?

Wskazówki dla prowadzących

- Podczas omawiania ćwiczenia osoba prowadząca powinna starać się skłaniać osoby uczestniczące przede wszystkim do głębokiej refleksji i samodzielnego wyciągnięcia wniosków.
- Osoba prowadząca powinna być raczej facylitatorem/facylitatorką niż mentorem/mentorką, podobnie jak w niedyrektywnych podejściach, takich jak coaching czy facylitacja, osoba prowadząca powinna starać się zadawać jak najwięcej otwartych pytań, uważnie słuchać, zachęcać do aktywności wszystkich uczestników/uczestniczki, dokonywać podsumowań wniosków wypracowanych przez grupę.
- Osoba prowadząca powinna zachęcać uczestników/uczestniczki do korygowania pytań, czyli do otwierania pytań zamkniętych, jeśli takowe się pojawią i zostaną „wychwycone”.

Pomysły na wspólne działania

Osoby uczestniczące mogą zaprosić na szkolenie gościa, który prezentuje bardzo stereotypowy pogląd na temat osób narodowości żydowskiej. Uczestnicy/uczestniczki mogą kolejno zadawać tej osobie pytania, na które ona zobowiąże się odpowiedzieć. Po serii pytań i odpowiedzi uczestnicy/uczestniczki i gość mogą odbyć dyskusję na temat tego, na ile udało się poprzez zadawane pytania „zmiękczyć” stereotyp zaproszonej osoby.

W innym wariantcie ktoś z uczestników/uczestniczek może podzielić się swoim stereotypowym poglądem na temat jakiejś narodowości, a grupa będzie zadawała tej osobie pytania. Także w tej wersji ćwiczenia grupa może zastanowić się wspólnie nad tym, na ile udało się wpłynąć na stereotypowe myślenie, jakie pytania zadziałały szczególnie mocno.

Materiały pomocnicze

Pytania otwarte to pytania, na które można udzielić swobodnej (otwartej) odpowiedzi. Zaczynają się najczęściej od zaimków pytajnych: *kto, co, gdzie, jak, jaki, kiedy, który, które, dlaczego, po co*.

Zadawanie pytań otwartych sprzyja refleksji, otwartości, zaangażowaniu rozmówcy/rozmówcy w rozmowę. Zadając pytania otwarte, wyrażamy zainteresowanie przekonaniami (także odmiennymi), opiniami lub potrzebami drugiej strony.

W zadawaniu pytań otwartych bardzo ważne jest, by swoimi pytaniami niczego rozmówcy/rozmówcy nie narzucać i nie sugerować, a po zadaniu pytania pozostać w stanie aktywnego słuchania, czyli otwartości na to, co rozmówcy/rozmówca ma nam do przekazania.

Pytania otwarte w coachingu:

- Dają wiele możliwych odpowiedzi.
- Ułatwiają wychodzenie poza utarty schemat poznawczy.
- Umożliwiają poszukiwanie głębszych motywów działań.
- Angażują rozmówczynię/rozmówcę do poszukiwania własnych rozwiązań.
- Dają możliwość refleksji na różnym poziomie abstrakcji.

Pytania zamknięte to pytania, w których osoba pytająca ogranicza liczbę możliwych odpowiedzi i niejako „zamyka” rozmówczynię/rozmówcę. Pytania zamknięte najczęściej rozpoczynają się od Czy... lub mają czy... w formie domysłnej. Na pytania zamknięte możemy zwykle odpowiedzieć „tak” lub „nie” (lub „nie wiem”, „nie mam zdania”). Pytania zamknięte nie przyczyniają się do ożywiania rozmowy i angażowania się w nią.

Przykładowe pytania otwarte:

- Gdzie się o tym dowiedziałas/dowiedziałeś?
- Skąd masz taką wiedzę?
- Co skłoniło cię do takich wniosków?
- Co powoduje, że masz takie zdanie na ten temat?
- Jak, do tego, co właśnie powiedziałaś/powiedziałeś, mają się twoje przekonania?
- Jaki wpływ mają tego rodzaju sformułowania na ciebie?
- Jak się czujesz, gdy tak mówisz?
- Jakie wnioski wyciągasz z tego zdarzenia?
- Na ile twoje przekonania są zgodne z tym, co robisz?
- Jakie ważne twoje wartości realizujesz w ten sposób?
- Jak tego rodzaju słowa/sformułowania wpływają na to, kim jesteś?
- Kim jesteś?
- Kim są dla ciebie ci, o których mówisz?
- Kto jeszcze tak myśli?
- Jakie idee związane są z twoimi słowami?
- Po co ci takie przekonania?

3.

Antysemityzm w przestrzeni publicznej

3.1

Worek stereotypów

łatwy



do 20 osób



180 min.



Tematy

Sprzeczności antysemickich stereotypów.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie wskazuje na treści antysemickie w potocznym myśleniu o Żydach oraz na ich historyczno-społeczną genezę. Unaocznia, że antysemityzm bardzo rzadko przybiera postać spójnego, świadomie wybranego światopoglądu. Dużo częściej ma charakter przekazywanych z pokolenia na pokolenie „oczywistości”, pozornie neutralnych, często sprzecznych ze sobą przekonań na temat specyficznych własności, wartości i stylu życia Żydów.

Cele

Celem ćwiczenia jest nabycie przez uczestników/uczestniczki umiejętności rozpoznawania treści antysemickich.

Materiały

1. Flipczart, papier, flamastry.
2. Duża kartka z wypisanym na niej cytatem z Konstantego „Kota” Jeleńskiego (załącznik 1 – do pobrania www.antysemityzm.org).

3. Powiększone kserokopie okładek czasopism „Wprost”, „Polityka” i „Rzeczpospolita: Plus Minus” (załączniki 2–5 – do pobrania www.antysemityzm.org).
4. Zdjęcia figurek i obrazów „Żyda z pieniążkiem” (z albumu: Erica Lehrer, *Na szczęście to Żyd/Lucky Jew*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Kraków 2014).
5. Zdjęcia ozdobnych figurek Czarnych i rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej (załączniki 6-11 – do pobrania www.antysemityzm.org).

Przebieg zajęć

1. Podziel uczestników/uczestniczki na dwie grupy. Jedną grupę poproś, by we własnym gronie zastanowiła się, a następnie wypisała na kartce, potoczne opinie o Żydach, jakie dotąd jej członkowie i członkinie słyszeli, na następujące tematy: jak Żydzi podobno wyglądają? Czy ich ciała mają jakieś domniemane specyficzne cechy? Czy, wedle tego, co mówią ludzie, Żydzi posiadają jakieś specyficzne zdolności i specyficzne ułomności?

Drugą grupę poproś, by we własnym gronie zastanowiła się, a następnie wypisała na kartce, potoczne opinie o Żydach, jakie dotąd jej członkowie i członkinie słyszeli, na następujące tematy: Co Żydzi podobno lubią? Czego podobno nie lubią? Czy wedle potocznych opinii Żydzi sprawowali jakieś specyficzne funkcje i wykonywali specyficzne zawody w przeszłości? Jak, zgodnie z wiedzą potoczną, wygląda życie rodzinne Żydów i jaki jest stosunek Żydów do dzieci? Jakie słyszałaś/słyszałeś pogłoski o specyficznych cechach żydowskich kobiet? Jakie słyszałaś/słyszałeś pogłoski o specyficznych cechach żydowskich mężczyzn?

2. Poproś obie grupy o wybranie reprezentantki/reprezentanta, która/który zaprezentuje pozostałym wyniki pracy swojej grupy.
3. Po prezentacji efektów pracy w grupach uzupełnij, jeśli to konieczne, obie przygotowane kartki o przypisywane Żydom cechy, których uczestnicy/uczestniczki ćwiczenia dotąd nie wymienili. Wskaż na obie zapisane cechami rzekomo żydowskimi kartki i powiedz, że są to stereotypy na temat Żydów.
4. Pokaż uczestnikom/uczestniczkom ćwiczenia, że między wypisanymi stereotypami na temat Żydów jest bardzo wiele sprzeczności. Nie łączą się one w spójną całość. Połącz strzałkami wypisane stereotypy, które są ze sobą sprzeczne. Zapytaj, dlaczego tak jest.
5. Przeczytaj uczestniczkom/uczestnikom cytaty z Konstantego „Kota” Jeleńskiego (do pobrania www.antysemityzm.org).
6. Kartkę z tym cytatem powieś w sali tak, by był dobrze widoczny. Zapytaj uczestników/uczestniczki, jak rozumieją słowa Konstantego „Kota” Jeleńskiego.
7. Zapytaj, z jakich źródeł pochodzą stereotypowe opinie o Żydach, które uczestnicy/uczestniczki pomogli ci wypisać na tablicy. Wypisz na osobnej kartce wszystkie podane przez nich źródła.
8. Umieść w dobrze widocznym miejscu sali powiększone kserokopie okładek czasopism (patrz: punkt „Materiały”). Zapytaj, jakie informacje o Żydach

twórcy tych czasopism chcieli zdaniem uczestniczek/uczestników przekazać. Zapytaj, kim zgodnie z okładkowym przekazem jest Żyd. Zapytaj, czy w kontekście takich wizerunków Żyda chciałbyś/chciałabyś mówić innym o sobie: „Żydówka”/”Żyd”.

9. Przedstaw uczestnikom/uczestniczkom kilka przykładów „Żyda z pieniążkiem” (patrz: punkt „Materiały”). Zapytaj, czy wiedzą, co te obrazy i figury przedstawiają. Wspólnie wyliczcie wszystkie znane wam znaczenia i funkcje tego motywu. Wypiszcie je na tablicy.
10. Pokaż uczestnikom/uczestniczkom zdjęcia z figurami Czarnych w roli służących oraz rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej w strojach tradycyjnych, które niegdyś stały w przydomowych ogródkach białych Amerykanów (patrz: punkt „Materiały”). Wyjaśnij, że miały one charakter popularnych w Polsce ogródkowych „krasnali”, do momentu, aż w amerykańskiej debacie publicznej uznano je za symbol rasizmu i kolonialnej przemocy. Zapytaj, dlaczego zdaniem uczestników/uczestniczek uznano te przedstawienia za rasistowskie i kolonialne? Zapytaj, jaki ich zdaniem ma to związek z historią USA. Zapytaj, jak ich zdaniem Czarni i rdzenni mieszkańcy Stanów Zjednoczonych mogli się czuć, widząc takie figurki w domach i ogródkach swoich sąsiadów, znajomych, pracodawców, pracowników, rodzin.
11. Poproś uczestników/uczestniczki, by wyobrazili sobie, że w domach przeciętnych Brytyjek i Brytyjczyków stoją pocieszne figurki zwane „Polkami” przedstawiające kobiety w fartuszkach, z wiadrzem i mopem. Zapytaj, jak można by taki kulturowy fakt interpretować.
12. Wyjaśnij, na czym polega odwracanie kolejności przyczyn i skutków w myśleniu o Żydach i innych grupach stygmatyzowanych: z aktów wymuszonych na grupie mniejszościowej przemocą czyni się akty dobrowolne i z nich wnioskuje o grupie poddanej przemocy. Na przykład przez wiele stuleci Żydzi mieszkający na polskich terenach nie mogli kupować ziemi, więc nie mogli zajmować się rolnictwem. Na skutek tego zakazu, by się utrzymać, Żydzi zmuszeni byli zajmować się handlem. Z tego faktu uczyniono następnie dowód na to, że Żydzi mają do handlu „naturalną smykałkę” oraz że są leniwi, bo nie lubią ciężkiej pracy na roli.

Poproś uczestników/uczestniczki zająć, by podali swoje przykłady, być może zaczerpnięte z ich własnego doświadczenia, kiedy czuli się do czegoś zmuszani, a potem na tej podstawie ich oceniano.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Wyjaśnij, że antysemityzm nie ma nic wspólnego z Żydami i Żydówkami. Wytłumacz, że wpływa on negatywnie na ich życie, ponieważ jest formą przemocy, ale korzenie, powody, motywy i przyczyny antysemickiego piętnowania tkwią całkowicie poza grupą i jednostkami piętnowanymi.
- Wyjaśnij, że świadomy i spójny światopogląd antysemicki wyznaje zaledwie kilka procent Polaków, natomiast stereotypy na temat Żydów i Żydówek

i treści antysemitki to gęboko zakorzeniony element kultury polskiej, w której wszyscy jesteŝmy wychowani, dlatego bezrefleksyjnie je przyjmujemy i powielamy. Jako przykłąd moŝesz podać dramaty Zygmunta Krasińskiego, prozê Bolesława Prusa i Stefana Źeromskiego, dzienniki Marii Dąbrowskiej – pełne antysemitki klisz i przesądów, a także pogardy wobec Źydów.

- Wyjaŝnij, ŝe stereotypy na temat Źydów zmieniają siê w czasie, dostosowują do aktualnej sytuacji społecznej i historycznej grup, którą stereotypy te produkują.
- Podkreśl, ŝe antysemityzm to przekonanie, zgodnie z którym z powodu swojej ŝydowskoŝci – rozumianej bardzo róznie w róznych epokach, czasem w kategoriach rasistowskich, innym razem kulturowych, kiedy indziej religijnych – Źydzi sã „jacyŝ”: mają specyficzne – inne niŝ inni ludzie – predyspozycje, cechy, zachowania indywidualne i zbiorowe.
- Wyjaŝnij, na czym polega mechanizm projekcji lęków, niepokoju i fantazji na grupê stygmatyzowanã. Wyjaŝnij, ŝe owe lęki, niepokoje i fantazje sã zmienne historycznie, stãd historyczna zmiennoŝć treści antysemitki.

Wskazówki dla prowadzących

Podczas całego ćwiczenia wyraźnie oddzielaj antysemityzm od ŝydowskoŝci, to znaczy wyjaŝniaj, ŝe rozmawiacie o stereotypach na temat Źydów, a nie o Źydach. Podkreślaj, ŝe te dwa tematy – ŝydowskoŝć i antysemityzm – sã rozłączne i rozdzielne. Nie pozwól, by te dwa porządki mieszały siê.

Bibliografia

Cała A., *Wizerunek Źyda w polskiej kulturze ludowej*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.

Keff B., *Antysemityzm. Niedokończona historia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014.

Lehrer E., *Na szczęŝcie to Źyd / Lucky Jew*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Kraków 2014.

Tokarska-Bakir J., *Legends o krwi. Antropologia przesądu*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2008.

Słowniczek:

Grupa stygmatyzowana – zbiór jednostek traktowanych przez innych podobnie ze względu na jakãŝ cechê, jakã jednostki te posiadają, zazwyczaj cechê negatywnie wartoŝciowanã.

Grupa stygmatyzowana doŝwiadcza róznych form dyskryminacji i przemocy ze strony pozostałych, niepoddanych stygmatyzacji, członków społecznoŝtwa.

Opracowanie autorki.

3.2

Ulice i kamienice

łatwy



30 osób



120 min.



Tematy

Antysemityzm w przestrzeni publicznej.

Krótką charakterystyka

Szeroko rozumiana przestrzeń publiczna – ulice i budynki miast i wsi, język potoczny, debata medialna itd. – naszpikowana jest przejawami antysemityzmu, których przywykliśmy nie dostrzegać lub bagatelizować. Tymczasem są one codziennym elementem przemocy wobec osób o tożsamości żydowskiej oraz osób, które wbrew własnym wyborom identyfikacyjnym uważani są za Żydów.

Cele

Ćwiczenie ma na celu nauczyć uczestników/uczestniczki dostrzegać przejawy antysemityzmu w przestrzeni publicznej.

Materiały

1. Album *Święta wojna* Wojciecha Wilczyka.

2. Flipczart, papier, flamastry.
3. Pomocniczo: album *Niewinne oko nie istnieje* Wojciecha Wilczyka.

Przebieg zajęć

1. Podziel uczestników/uczestniczki ćwiczenia na trzy grupy. Poproś uczestniczki/uczestników pierwszej grupy, by zastanowili/zastanowiły się, jakie symbole i znaki kojarzące się z Żydami napotykają w przestrzeni, w której żyją. Poproś, by wypisali je lub narysowali na kartce. Poproś uczestniczki/uczestników drugiej grupy, by zastanowili się, jak w języku polskim funkcjonuje słowo „Żyd” oraz jakie są alternatywne określenia, których w Polsce używa się zamiast słowa „Żyd”. Poproś, by wypisali je na kartce. Poproś uczestniczki/uczestników grupy trzeciej, by zastanowili/zastanowiły się, jakie znają powiedzenia, przysłowia, mądrości ludowe na temat Żydów. Poproś, by wypisali/wypisały je na kartce.
2. Poproś, by każda z grup wydelegowała przedstawicielkę/przedstawiciela, która/który przedstawi efekt pracy swojej grupy. Zestaw przygotowane przez grupy kartki. Zapytaj, które z wypisanych i narysowanych symboli, określeń i powiedzeń na temat Żydów są wobec Żydów agresywne. Zaznacz je spośród tych wypisanych na kartkach.
3. Zapytaj uczestników/uczestniczki, co to znaczy, gdy gdzieś narysowana jest gwiazda Dawida.
4. Zapytaj, co mieści się dziś w budynkach, które kiedyś były synagogami. Jeśli uczestnicy/uczestniczki nie będą w stanie podać żadnych przykładów, pokaż im zdjęcia z albumu *Niewinne oko nie istnieje*.
5. Pokaż uczestniczkom/uczestnikom ilustracje zebrane przez Wojciecha Wilczyka w albumie *Święta wojna*. Na podstawie zdjęć w albumie uzupełnijcie listę symboli i znaków agresywnych wobec Żydów.
6. Zapytaj, jakich inicjatyw przeciwko przejawom publicznego antysemityzmu uczestnicy/uczestniczki byli świadkami. Zapytaj, dlaczego, ich zdaniem, jest takich inicjatyw mało. Zapytaj, dlaczego ludzie w Polsce – na przykład mieszkańcy pomazanych antysemickimi napisami bloków – nie reagują na agresję wobec Żydów. Zapytaj, czy uczestnicy/uczestniczki kiedykolwiek zareagowali/zareagowały na taką agresję, a jeśli tak, to w jaki sposób to zrobili.
7. Zapytaj, jak zdaniem uczestników/uczestniczek tzw. „przeciętny człowiek” mógłby reagować na przejaw agresji i przemocy wobec Żydów. Wypracujcie wspólnie kilka zachowań w reakcji na: 1) opowiadanie antysemickich dowcipów; 2) używanie obraźliwego wobec Żydów języka; 3) antysemickie napisy na murach; 4) dewastację żydowskich cmentarzy. Podczas ćwiczenia wypisz te zachowania na jednej kartce.
8. Przećwiczcie reagowanie na antysemickie zachowania, inscenizując miniszenki z udziałem uczestników/uczestniczek.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Zapytaj uczestników/uczestniczki, co w ćwiczeniu nr 4 było dla nich najtrudniejsze i dlaczego.
- Zapytaj uczestników/uczestniczki, jak by się czuli, gdyby słowo określające ich identyfikację, ważną dla nich tożsamość lub nazwę grupy, w której się urodzili, było obelgą i oznaczałoby kogoś głupszego, gorszego, złego.
- Zapytaj uczestników/uczestniczki, jak by się czuli, gdyby w drodze do szkoły lub pracy, codziennie czytali napisy obrażające ich lub osoby im bliskie, a inni ludzie zachowywali się tak, jakby tych napisów nie widzieli.

Wskazówki dla prowadzących

Jeśli uczestnicy/uczestniczki sami tego nie przytoczą jako przykładu, przypomnij o funkcjonującym w języku potocznym czasowniku „żydzić” oraz o tzw. „dowcipach o Żydach”.

Bibliografia

Wilczyk W., *Święta wojna*, Wydawnictwo Karakter&Atlas Sztuki, Łódź 2014.

Wilczyk W. *Niewinne oko nie istnieje*, Wydawnictwo Korporacja ha!art, Kraków 2009.

Słowniczek:

Tożsamość – „konfiguracja wpływów społecznych i indywidualnych rozstrzygnięć. (...) Jako punkt wyjścia poznania tożsamości przyjmuje się dwa rodzaje pytań: «kim jestem?» albo «kim jesteśmy?»”.

Tożsamość wybrana zakłada względną wolność wyboru kategorii do opisu samej/samego siebie; swobodę w określaniu, kim jestem; szacunek i uznanie innych dla autoidentyfikacji jednostki. Z **tożsamością narzuconą** mamy do czynienia wtedy, gdy inni definiują za jednostkę to, kim ona jest, nie szanują i nie uznają jej samookreślenia.

Opracowanie autorki, na podstawie: A. Titkow [w:] *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, hasło przedmiotowe: tożsamość społeczna, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014

3.3 Piętnowanie

średni



10 osób



90 min.



Krótką charakterystyka

Ćwiczenie poświęcone umiejętności rozpoznania przemocy, która polega na narzucaniu innym ich tożsamości, postrzeganiu i opisywaniu innych przez pryzmat wyłącznie jednej cechy lub jednego życiowego doświadczenia.

Cele

Celem ćwiczenia jest uwrażliwienie uczestniczek/uczestników na mechanizm piętnowania.

Materiały

10 małych kartek do rozlosowania z napisami: Żyd, muzułmanka, wegetarianin, nosicielka wirusa HIV, gej, Rosjanka, Rom, Żydówka, mężczyzna ze wsi, kobieta aseksualna.

Przygotowanie

Lektura książki *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości* Ervinga Goffmana.

1. Rozłóż karteczki (zob. „Materiały pomocnicze”) wśród uczestniczek/uczestników. Następnie poproś kolejno wszystkie osoby, by stanęły przed grupą i powiedziały, co wylosowały. Grupę poproś, by każdą z osób, zgodnie z wylosowaną kategorią, głośno opisała i skomentowała, zwracając się bezpośrednio do opisywanych i używając potocznych opinii na temat wylosowanej przez nich kategorii. Poświęć każdej osobie 2 minuty.
2. Poproś wszystkie osoby, by w tej samej kolejności wystąpiły przed grupą, podały wylosowaną kartkę, a następnie opowiedziały o sobie. Daj na to każdej osobie 2 minuty.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Zapytaj uczestniczki/uczestników, jak się czuły/czuli, będąc opisywanymi i komentowanymi przez innych przez pryzmat jednej tylko cechy. Zapytaj, jak się czuły/czuli, słuchając prawdziwych historii o innych uczestniczkach i uczestnikach. Zapytaj, czy uczestniczki/uczestnicy znają przykłady grup i jednostek definiowanych tak mocno przez pryzmat jednej swojej cechy, jednego elementu swojej tożsamości lub życiowego doświadczenia. Może sami mają takie doświadczenia ze względu na swoją tożsamość płciową lub psychoseksualną, miejsce pochodzenia, wykształcenie?
- Postępując się przykładami podanymi przez uczestniczki/uczestników, wyjaśnij, że osoba z piętnem nie ma innego wyjścia, jak tylko przed nim uciekać albo mierzyć się ze stereotypami na własny temat.
- Wyjaśnij, na czym polega mechanizm odróżnorodnienia Żydów i przypisywania Żydom zbiorowej odpowiedzialności.

Wskazówki dla prowadzących

Położ nacisk na indywidualne doświadczenie tłumaczenia się z niesprawiedliwych zarzutów i życia pod presją nieadekwatnej do indywidualnych wyborów, uporczywie narzucanej przez innych tożsamości. Podkreśl, jak męczące, frustrujące i bolesne jest dla jednostek podlegać opisowi i definicji niezgodnymi z ich samoidentyfikacją.

Bibliografia

Girard R., *Kozioł ofiarny*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1987, 1991.

Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Tokarska-Bakir J., *Ganz Andere? Żyd jako czarownica i czarownica jako Żyd w polskich i obcych źródłach etnograficznych, czyli jak czytać protokoły przesłuchań*, [w:] *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*, pod red. Marii Janion, Claudii Snochowskiej-Gonzalez i Kazimierzy Szczuki, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2004.

Słowniczek:

Piętno – jakaś cecha, właściwość, jakość – najczęściej negatywnie waloryzowana – która w określonych warunkach historycznych i społecznych uważana jest za dowód na to, że jednostka ją posiadająca odbiega od obowiązującej normy społecznej i powinna z tego powodu podlegać specjalnemu traktowaniu lub specjalnej kontroli. W zależności od okoliczności historycznych i kulturowych, cechy piętnujące zmieniają się w czasie. Na przykład kiedyś znamię zwane „myszką” na ciele kobiety było wyjątkowo niebezpiecznym piętnem, bo uważano je za dowód konszachtów z diabłem. Dziś kobiety z takim znamieniem nie muszą już obawiać się tortur Świętej Inkwizycji.

Odróżnorodnienie – słowo użyte przez René Girarda w książce *Kozioł ofiarny*. Zdaniem Girarda, wybierając jakąś grupę na „kozła ofiarnego”, to znaczy obarczając tę grupę winą za własne niepowodzenia i nieszczęścia, ludzie zaczynają myśleć o jednostkach z tej grupy jako o bardzo do siebie podobnych, niemal identycznych. W swoich wyobrażeniach pozbawiają napiętnowane jednostki cech różnicujących i dzięki temu mogą myśleć o nich jako o jednolitej „masie”. Zdaniem Girarda, odróżnorodnienie to warunek umożliwiający przemoc wobec napiętnowanych i jej eskalację.

Opracowanie autorki.

3.4 Lustro

trudny



15 osób



90 min.



Temat

Wizerunek grupy własnej.

Krótką charakterystyka

Stawką antysemitycznych przekazów jest zachowanie dobrego wizerunku grupy własnej. Rozpoznanie tego mechanizmu pozwala reagować w sposób wyważony na trudne informacje dotyczące grupy własnej.

Cele

Celem ćwiczenia jest akceptacja trudnej wiedzy o grupie własnej oraz potraktowanie tej wiedzy jako wzbogacającej.

Materiały

Album *Macewy codziennego użytku* Łukasza Baksika.

1. Zapytaj uczestniczki/uczestników, gdzie można dziś napotkać ślady po Żydach i żydowskiej kulturze materialnej: żydowskich domach, żydowskich cmentarzach, dobytku Żydów. Poproś o konkretne przykłady, jak i do czego dziś wykorzystywane są rzeczy żydowskie.
2. W kilku prostych zdaniach wyjaśnij, co to jest macewa. Pokaż uczestnikom/uczestnikom ilustracje zebrane w albumie Łukasza Baksika *Macewy codziennego użytku*.
 - Zapytaj, o czym świadczy zjawisko, które sfotografował Baksik.
 - Zapytaj, dlaczego nagrobki katolickie nawet bardzo dawno zmarłych nie są w ten sposób wykorzystywane.
 - Zapytaj, co fotografie Baksika mówią o stosunku polskiego społeczeństwa do Żydów.
 - Zapytaj, jakie uczucia budzą w uczestnikach/uczestniczkach te zdjęcia.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj, dlaczego, zdaniem uczestniczek/uczestników, Polakom i Polkom tak trudno pogodzić się z informacjami o negatywnych postawach Polaków wobec Żydów przed, podczas i po wojnie. Jako przykład możesz przywołać brutalne reakcje na książki Jana Tomasa Grossa lub kilkakrotne dewastacje pomnika w Jedwabnem.
2. Zapytaj, jakie korzyści poznawcze – zarówno dla jednostek, jak i dla grupy – płyną z trudnej wiedzy o wspólnocie, do której należymy. Zapytaj, czy posiadanie tej wiedzy może przynieść jakieś skutki pozytywne, a jeśli tak, to jakie.

Wskazówki dla prowadzących

Jeśli podczas ćwiczenia pojawi się argument o nietypowości zjawiska sfotografowanego przez Łukasza Baksika oraz nietypowości zachowań prześladowczych wobec Żydów, odnieś się do tego mówiąc, że argument ten stanowi zrozumiałą próbę marginalizacji informacji, którą trudno jest przyswoić, ponieważ zazwyczaj chcemy myśleć dobrze o grupie, z jaką się identyfikujemy.

Bibliografia

Baksik Ł., *Macewy codziennego użytku*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.

4.

Antysemityzm nie jest poglądem

*... nie mogę zgodzić się, aby nazywano „poglądem” doktrynę skierowaną wyraźnie przeciwko pewnej grupie ludzi i mającą na celu pozbawienie ich praw czy też wręcz ich eksterminację (...)*¹.

Jean-Paul Sartre

Warsztaty składają się z ośmiu scenariuszy zajęć. Można je realizować pojedynczo przy omawianiu mechanizmów dyskryminacji na przykładzie antysemityzmu bądź przeprowadzić cały dwudniowy warsztat. Scenariusze te są przeznaczone dla osób, które już przeszły treningi antydyskryminacyjne bądź uczestniczyły wcześniej w warsztatach poruszających tematykę dyskryminacji i stereotypizacji oraz mają podstawową wiedzę na temat szeroko pojętej tematyki żydowskiej. Takie też osoby wyniosą więcej z poniższych warsztatów niż te, które pierwszy raz uczestniczą w zajęciach edukacji nieformalnej. Metoda, którą wykorzystałam do stworzenia scenariuszy, łączy w sobie metody wykorzystywane podczas warsztatów antydyskryminacyjnych, wrażliwości międzykulturowej i coachingu. Włączenie metody coachingowej do prowadzenia warsztatów o antysemityzmie w Polsce zachęca, otwiera, pozostawia osobom uczestniczącym bezpieczną przestrzeń na wyrażanie swoich emocji i zdania. W ten sposób, pozbawia pracę warsztatową tak dużego komponentu emocjonalnego, który bardzo często towarzyszy poruszonym tematom związanym z antysemityzmem i Holocaustem. Dziękuję tutaj Sylwii i Rafałowi Cichowskim, którzy poprzez swoją pracę i doświadczenie coachingowe zainspirowali mnie do stworzenia scenariuszy wzbogaconych właśnie o metodę coachingową.

1. J. P. Sartre, *Rozważania o kwestii żydowskiej*, Wydawnictwo Futura Press, Łódź 1992.

4.1

Antysemityzm. Wizualizacja patologii społecznej

umiarkowanie trudny



10–16 osób



60 min.



Tematy

Antysemityzm, dyskryminacja, wykluczenie, stereotypizacja.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie dotyczy problemu antysemityzmu. Jego celem jest odpowiedzenie sobie na pytanie, czym jest antysemityzm, kogo dotyczy, jakie są lub jakie mogą być jego przejawy i do czego może doprowadzić przemoc motywowana nienawiścią. Osoby uczestniczące poprzez osobistą refleksję zidentyfikują przejawy antysemityzmu w przestrzeni, która ich otacza.

Cele

Zwiększenie wiedzy i świadomości osób uczestniczących na temat antysemityzmu, zdefiniowanie teorii, przejawów oraz treści antysemickich w szeroko rozumianej przestrzeni publicznej.

Flipczart, kartki do flipczartu, kredki, markery, taśma klejąca, nożyczki, definicja robocza antysemityzmu European Union Agency for Fundamental Rights (zob. Materiały pomocnicze).

Przygotowanie

Zaaranżuj salę w taki sposób, by osoby uczestniczące mogły siedzieć w kręgu, poustawiaj krzesła tak, by mogły swobodnie pracować na swoich kartach do flipczartu.

Przebieg zajęć

1. Jeżeli pracujesz z grupą pierwszy raz, przedstaw się i poproś osoby uczestniczące o przedstawienie się oraz o podzielenie się motywacją do uczestnictwa w szkoleniu.
2. Rozdaj puste karty flipczartowe, flamastry i kredki.
3. Poproś osoby uczestniczące, aby namalowały antysemityzm na karcie. Powinien być to rysunek abstrakcyjny. Rysunek może przedstawiać emocje, jakie wywołuje antysemityzm. Przeznacz na to 15 minut.
4. Następnie poproś, aby każda osoba dopisała do swojego rysunku hasła, słowa, namalowała symbol albo opisała inne przejawy antysemityzmu, z którymi się spotkała, z zaznaczeniem, gdzie taka sytuacja miała miejsce i kto był jej głównym aktorem lub aktorką. Przeznacz na to 10 minut.
5. Po upływie wyznaczonego czasu poproś wszystkie osoby, by opisały swoje prace oraz przedstawioną sytuację. Pamiętaj, że przywołana sytuacja może być doświadczeniem trudnym. Zaznacz, że jeżeli ktoś nie chciałby/nie chciałaby podzielić się swoim doświadczeniem, to nie musi tego robić. Stań przy flipczarcie, podziel kartkę na pół. Na jednej części wypisuj słowa, które wykorzystuje dana osoba do opisanego antysemityzmu, a na drugiej części zapisuj hasłowo emocje, które temu towarzyszyły. Najlepiej wykorzystaj do tego dwa inne kolory.
6. Pytaniami naprowadzającymi pomóż każdej osobie opisać swoją pracę. Zapytaj, jak mogłaby nazwać metaforyczne przedstawienie antysemityzmu. Z czym kojarzy się jej/jemu namalowany obraz? Jakie myśli i emocje wywołuje?
7. Kiedy osoba opisze swój obraz, poproś ją o podzielenie się sytuacją, której doświadczyła i zakwalifikowałaby jako antysemityczną.
8. Poproś o opisanie, jaka to była sytuacja. Jakie emocje wiążą się z tą sytuacją? Kto i co wiąże się z tą sytuacją? Co dla danej osoby było ważnego w danej sytuacji? Czy już wcześniej dana osoba doświadczyła podobnej sytuacji?

9. Kiedy wszystkie osoby opiszą swoją pracę i daną sytuację, przeczytaj wszystkie hasła, które zapisałeś/zapisałaś na flipczarcie. Ważne jest, by jako ostatnie przeczytać emocje.
10. Zapytaj, czy ktoś jest w stanie na podstawie tego, co usłyszał/usłyszała wcześniej bądź swojej wiedzy sformułować definicję antysemityzmu. Jeżeli będzie taka osoba na sali, poproś ją, by to zrobiła.
11. Jako podsumowanie tej wypowiedzi wskaż, że do teraz trwają dyskusje między socjologami/socjolożkami a historyczkami/historykami na temat definicji antysemityzmu. Możesz tutaj zaznaczyć, iż można definicję podzielić na trzy rodzaje:
I OBCOŚĆ – tu nacisk kładzie się głównie na kulturową i obyczajową obcość, na którą antysemityzm stanowił reakcję społeczną, religijną i ekonomiczną, porównywaną do ksenofobii jednego narodu (grupy etnicznej) wobec drugiego;
II PROJEKCJA – tu teorie sprowadzone są do mechanizmów przemieszczonej frustracji oraz reakcji uciezkowych;
III NIENAWIŚĆ/WROGOŚĆ – za antysemityzm uznaje się każdy przejaw nienawiści i wrogości do Żydów¹.
12. Wyjaśnij, że sukces antysemityzmu polegał na tym, iż nie starał się zmienić rzeczywistości, natomiast modyfikował i adaptował to, co było Europejczykom i Europejkom znane od pokoleń, jak stygmatyzacja i degradacja Żydów, odseparowanie, przesady i irracjonalny odhumanizowany wizerunek (cechy diaboliczne, posądzenie o bogobójstwo, mord rytualny oraz bezczeszczenie hostii, czary, etc.).
13. Warto też tutaj zaznaczyć, że antysemityzm i antyjudaizm powinno się rozpatrywać w kategorii patologii społecznych, ponieważ bazuje on na stereotypach, ksenofobii, etnocentryzmie, dystansie etnicznym, uprzedzeniach, przesądach, dyskryminacji, segregacji, rasizmie i dehumanizacji².
14. Teraz rozdaj przygotowaną wcześniej definicję roboczą antysemityzmu European Union Agency for Fundamental Rights. Poproś, żeby każda z osób przeczytała po trzy zdania. Przypomnij grupie, że temat antysemityzmu jest bardzo złożony i do dnia dzisiejszego nie ma jednej obowiązującej definicji, a do ćwiczenia została wykorzystana tylko wersja robocza.
15. Po odczytaniu zapytaj osoby uczestniczące, czym według nich jest antysemityzm. Wcześniej przygotuj sobie kartkę flipczartową z wyszczególnionymi słowami: Co, Kogo dotyczy, Przejawy, Rodzaje. Odpowiedzi zapisuj czytelnie, ponieważ po zakończeniu ćwiczenia karta z wypracowaną definicją powinna zostać umieszczona na widocznym miejscu.
16. Pytaniami naprowadzającymi możesz pomóc grupie dojść do pewnych elementów składowych antysemityzmu, a mianowicie, do grupy docelowej i przejawów. Możesz podawać przykłady antysemickich zająć. Pamiętaj, by zaznaczyć, że antysemityzmu nie doświadczają tylko Żydzi/Żydówki, ale również nie Żydzi/Żydówki, mogą to być osoby i miejsca, które są utożsamiane z Żydami/Żydówkami.

1. A. Cała, *Czy antysemityzm jest wieczny?* [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, suplement nr 1 do „Studia Judaica”, pod red. K. Pilarczyka, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2003, t. III, s. 277.

2. Tamże, s. 278.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj, jak się czuły osoby uczestniczące, opisując antysemityzm i sytuację, której doświadczyły.
2. Zapytaj, co sprawiało im trudność w danym ćwiczeniu.
3. Zapytaj osoby uczestniczące, co wyniosły z tego ćwiczenia.
4. Zapytaj, jak mogą wykorzystać wiadomości z ćwiczenia w środowisku, w którym pracują, uczą, aby zmienić/poprawić sytuację.

Wskazówki dla prowadzących

Jeżeli ćwiczenie jest wykorzystywane jako część treningu bądź warsztatu, konieczne jest tutaj wprowadzenie kontraktu z osobami uczestniczącymi. Da to osobom uczestniczącym poczucie bezpieczeństwa. Nawet jeżeli ćwiczenie jest wykorzystywane jednorazowo podczas zajęć, istotne jest zaznaczenie pewnych reguł. Ponieważ osoby, które w warsztacie uczestniczą, dzielą się swoim doświadczeniem, warto wprowadzić zasadę dyskrecji i zaznaczyć, by nie dzieliły się treściami dotyczącymi doświadczenia innych osób poza zajęciami.

Kontynuacja

W ramach kontynuacji warsztatów można zastanowić się nad tym, w jaki sposób należy reagować na antysemityzm, który nas dotyka bądź którego jesteśmy świadkami/świadkiniami. Można przeciwiczyć zaproponowane rozwiązania lub pomysły, np. poprzez odegranie scenki.

Pomysły na wspólne działania

W celu usystematyzowania wiedzy wyniesionej z warsztatów można zaproponować monitoring i analizę mediów w celu znalezienia treści antysemickich. Można w tym celu przeanalizować np. dwa–trzy tytuły gazet z danego miesiąca i za każdym razem, kiedy pojawi się treść antysemicka bądź dwuznaczna, można ją przeanalizować, opisując, co znalazło się w artykule, kogo dotyczył, kto jest grupą docelową oraz zakwalifikować daną treść do rodzaju antysemityzmu. Po takiej analizie można sporządzić raport i wysłać go do redakcji gazety.

Osobom uczestniczącym podczas warsztatu warto zaproponować literaturę:

Cała A., *Czy antysemityzm jest wieczny?* [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, suplement nr 1 do „Studia Judaica”, pod red. K. Pilarczyka, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2003, t. III, s. 277–291.

Cała A., *Antysemityzm*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 42–45.

Keff B., *Antysemityzm. Niezamknięta historia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.

Michlic J. B., *Obcy jako zagrożenie. Obraz Żyda w Polsce od roku 1880 do czasów obecnych*, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2015.

Robocza definicja antysemityzmu:

Antysemityzm to postrzeganie Żydów, które może się wyrażać jako nienawiść wobec nich. Antysemityzm może przejawiać się zarówno w słowach, jak i w czynach wobec Żydów lub osób, które nie są Żydami, oraz ich własności, a także przeciw instytucjom i obiektom religijnym społeczności żydowskiej.

Ponadto, takie przejawy nienawiści mogą uderzać w Państwo Izrael rozumiane jako wspólnota żydowska. Antysemityzm polega często na oskarżaniu Żydów o wyrządzenie krzywdy ludzkości poprzez spiskowanie, a także na obwinianiu Żydów za wszelkie niepowodzenia.

Antysemityzm wyrażany bywa w mowie, piśmie, formach wizualnych, działaniu; posługuje się złowieszczymi stereotypami, przypisując Żydom negatywne cechy.

Współczesne przejawy antysemityzmu w życiu publicznym, mediach, szkołach, miejscach pracy, w sferze religijnej mogą (biorąc pod uwagę ogólny kontekst) polegać na przykład, ale nie wyłącznie, na:

- nawoływaniu do zabijania lub krzywdzenia Żydów w imię radykalnej ideologii lub ekstremistycznych poglądów religijnych; pomocy w takich aktach lub usprawiedliwianiu ich;
- wyrażaniu kłamliwych, odmawiających człowieczeństwa, demonizujących, opartych na stereotypach opinii o Żydach lub ich zbiorowej władzy, zwłaszcza, choć nie tylko w postaci mitu o międzynarodowym spisku żydowskim lub o kontroli przez Żydów mediów, gospodarki, rządu lub innych społecznych instytucji;
- oskarżaniu Żydów jako narodu o bycie odpowiedzialnym za realne lub wymaginowane wykroczenia, popełnione przez jedną osobę lub grupę Żydów, czy nawet za czyny popełnione przez nie-Żydów;
- negowaniu faktu, rozmiaru i metod (np. komór gazowych) lub zamysłu

ludobójstwa ludności żydowskiej, przeprowadzonego przez niemieckich narodowych socjalistów i ich wspólników podczas II wojny światowej;

- oskarżaniu Żydów jako narodu lub Izraela jako państwa o wymyślenie Holocaustu lub jego wyolbrzymianie;
- oskarżaniu Żydów jako obywateli o bycie bardziej lojalnym wobec Państwa Izrael lub też wobec rzekomych międzynarodowych interesów żydowskich niż wobec swojego kraju.

Przykłady możliwych przejawów antysemityzmu wobec Państwa Izrael (należy wziąć pod uwagę kontekst):

- odbieranie Żydom prawa do samostanowienia, np. poprzez wyrażanie poglądu, że istnienie Państwa Izrael jest przedsięwzięciem rasistowskim;
- stosowanie podwójnej miary poprzez wymaganie od Izraela zachowania, którego nie oczekuje się od żadnego innego państwa demokratycznego;
- wykorzystywanie symboli i stylistyki, kojarzonych z klasycznym antysemityzmem (np. oskarżenie o bogobójstwo: spowodowanie śmierci Jezusa, legenda o rytualnym spożywaniu krwi chrześcijańskich dzieci) w charakterystyce Państwa Izrael lub Izraelczyków;
- porównywanie współczesnej polityki Państwa Izrael z polityką nazistów;
- obwinianie Żydów jako ogółu za czyny Państwa Izrael.

Jednakże krytyka Państwa Izrael podobna do takiej, jaką stosuje się wobec innych państw, nie może być uznana za antysemityzm.

Antysemicki czyn uznawany jest za przestępstwo, gdy tak definiuje go prawo (np. negowanie istnienia Holocaustu lub rozpowszechnianie materiałów antysemickich w niektórych krajach).

Przestępstwo uznane jest za przejaw antysemityzmu, gdy cele ataków, czy są to osoby, czy ich mienie – takie jak np. budynki, szkoły, świątynie (miejsce modlitw), cmentarze – są wybrane dlatego, że są związane z Żydami bądź są za takie uznane. Dyskryminacja o charakterze antysemickim polega na odmawianiu Żydom możliwości lub usług dostępnych dla innych; jest ona nielegalna w wielu krajach³.

3. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), <http://european-forum-on-antisemitism.org/definition-of-antisemitism/english-english> (dostęp 09.12.2015).

4.2

Potencjał przeszłości

umiarkowanie trudny



10–16 osób



60 min.



Tematy

Antysemityzm, dyskryminacja, analiza problemu.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie bazuje na doświadczeniu antysemityzmu lub dyskryminacji w przeszłości przez osoby uczestniczące. Uczestnicy i uczestniczki, poprzez szczegółową analizę danej sytuacji, starają się zrozumieć zależności przyczynowo-skutkowe oraz wyciągnąć pewne wnioski, które mogą być wykorzystywane w przyszłości w podobnej sytuacji.

Cele

Celem ćwiczenia jest umożliwienie osobom uczestniczącym zobaczenia pewnej całości, a nie fragmentu sytuacji, poprzez obiektywizację zjawiska osoby uczestniczące mogą zrozumieć działanie mechanizmu dyskryminacji i stygmatyzacji.

Kartki papieru, materiały do pisania, flamastry, pisaki, kredki, flipczart.

Przygotowanie

Zaaranżuj salę tak, by osoby uczestniczące mogły siedzieć w kole, ale na tyle komfortowo, by nie miały poczucia, że ktoś może zobaczyć, co napisały na kartce.

Przebieg zajęć

1. Przed zajęciami przygotuj sobie kartkę flipczartową, na której napiszesz:
 - Problem/Sytuacja – przebieg; osoby biorące w niej udział – kim były kluczowe osoby (z zaznaczeniem swojej roli);
 - Uczucia – opisz swoje emocje i emocje innych osób biorących w tej sytuacji udział;
 - Reakcja – opisz swoją, osób biorących i świadków reakcję na daną sytuację; jakie były konsekwencje dla ciebie i osób biorących udział w wydarzeniu/sytuacji; opisz, czego byś oczekiwał/oczekiwała od świadków/świadkiń sytuacji; czy twoje oczekiwania były realne w danej sytuacji;
 - Rozwiązania – opisz, jakie rozwiązania można byłoby podjąć w danej sytuacji z twojej obecnej perspektywy (z perspektywy czasu) lub jakie chciałbyś/chciałabyś zastosować.
2. Rozdaj osobom uczestniczącym kartki i materiały do pisania.
3. Następnie poproś, by na kartce opisały sytuację, w której doświadczyły (lub były świadkami/świadkiniami) ataku antysemitckiego bądź innych form dyskryminacji. Powiedz, że opisana historia ma mieć formę scenariusza, który ma bazować na poleceniach na flipczarcie.
4. Przypomnienie sobie i przeanalizowanie często bolesnej sytuacji wymaga czasu, przeznacz więc na tę część minimum 20 minut. Jednak nie przerywaj, jeżeli osoby uczestniczące będą potrzebowały więcej czasu.
5. Kiedy wszyscy będą gotowi, poproś o przedstawienie zaistniałej sytuacji. Jeżeli ktoś nie będzie chciał tego zrobić, uszanuj jego/jej decyzję, ale zaznacz, że na doświadczeniu innych jesteśmy w stanie nauczyć się najwięcej i doświadczenie danej osoby mogłoby być bardzo cenne dla innych.
6. Po prezentacji zapytaj, dlaczego te osoby wybrały właśnie ten problem/sytuację? Dlaczego był dla nich ważny? Czy miało to jakiś wpływ na ich życie? Jaki? Czy zastanawiały się nad tym, jaka byłaby różnica, gdyby to inna osoba była w tej sytuacji? Czy zastanawiały się nad tym, co czują osoby, które doświadczają takiej dyskryminacji permanentnie? Jakie

rozwiązania chcieliby/chciałyby zastosować, by nie dopuścić/dopuszczać do podobnej (takiej) sytuacji? Czy próbowali/próbowwały jakichś (innych) rozwiązań? Jakich? Jakie były rezultaty?

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj, jakie uczucia wywołało to ćwiczenie. Co było w nim najtrudniejsze? Co teraz odczuwają osoby uczestniczące? Czy takie rozpisanie zaistniałej trudnej sytuacji pomogło im w czymś? Jeżeli tak, to w czym?
2. Co dało osobom uczestniczącym to ćwiczenie?
3. Czy dane ćwiczenie można przełożyć na inne zjawiska związane z dyskryminacją?
4. W jaki sposób osoby uczestniczące mogą zastosować to ćwiczenie w swoim środowisku/miejscu pracy lub w szkole?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie bazuje na doświadczeniu osób uczestniczących, dlatego bardzo ważne jest, by podczas realizacji ćwiczenia zadbać o jak największe poczucie bezpieczeństwa tych osób.

Ważna jest tutaj dyskrekcja, więc warto o tym wspomnieć przed rozpoczęciem zajęć. Istotne jest również przełożenie osobistego doświadczenia dyskryminacji na warunki i realia bardziej ogólne. Można tutaj nawiązać do historii antysemityzmu i na podstawie doświadczenia osób wskazać mechanizmy dyskryminacji i „piramidę nienawiści” Gordona Allporta.

Kontynuacja

Po zakończeniu ćwiczenia warto poprosić każdą z osób, która rozpisała daną sytuację, aby wykonała w domu strategię rozwiązania problemu. Może wykorzystać metodę coachingową i pytania: Co teraz zrobię? Czy coś mnie przed tym powstrzymuje? Co? W jaki sposób mogę to rozwiązać? Czy jestem w stanie sama/sam to zrobić. Czy potrzebuję pomocy? Odpowiedzi na te pytania pomogą opracować plan rozwiązania.

Pomysły na wspólne działania

Osoby uczestniczące mogą przedstawić problem dyskryminacji, z jakim borykają się w ich środowisku inne osoby. Poprzez rozpisanie takiego zjawiska można opracować plan działań naprawczych/zapobiegawczych bądź wsparcia dla osób doświadczających dyskryminacji.

Przed zajęciami warto zapoznać się z poniższymi opracowaniami. Można je również polecić osobom uczestniczącym po zajęciach.

Bilewicz M., *Funkcjonalna dehumanizacja? Poznawcze przekształcenie ofiar działań grupy własnej*, [w:] *Poza stereotypy: Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Drogosza, M. Bilewicza, M. Kofty, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012.

Bilewicz M., Jaworska M., *Zagrażająca przeszłość i jej wpływ na relacje międzygrupowe*, [w:] *Wobec obcych: Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Poza stereotypy: Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych, pod red. M. Drogosza, M. Bilewicza, M. Kofty, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012.

Wobec obcych: Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

4.3

Biografia zajścia. Perspektywa świadka

trudny



6–10 osób



60 min.



Tematy

Antysemityzm, dyskryminacja, rola świadka, odpowiedzialność społeczna.

Krótką charakterystyka

Warsztat poprzez swoją interaktywną formę daje możliwość osobom uczestniczącym zobaczenia swojego doświadczenia bycia świadkiem/świadkinią zajścia antysemickiego lub innych form dyskryminacji z perspektywy innych osób.

Cele

Uzmysłowienie swojej roli w sytuacjach trudnych oraz możliwości wygenerowania nowych rozwiązań.

Materiały

Kartki papieru, materiały do pisania.

Ustaw krzesła w półkolu, do krzesła środkowego przystaw kolejne krzesło, ale w taki sposób, by osoby siedzące na krzesłach stykały się plecami. Osoby siedzące mają siedzieć tyłem do osoby będącej w środku półkręgu.

Przebieg zajęć

1. Zapytaj, czy na sali jest osoba, która była świadkiem/świadkinią zajścia antysemitckiego lub innych form dyskryminacji i chciałaby dzięki pomocy grupy zastanowić się na swoim zachowaniu i wypracować pewne rozwiązania
2. Jeżeli zgłosi się taka osoba, poproś ją, by usiadła na środku, a pozostałe osoby niech usiądą tyłem do tej osoby na krzesłach w półkręgu. Bardzo ważne jest, by osoby nie miały ze sobą kontaktu wzrokowego.
3. Powiedz osobom siedzącym w półkręgu, by poprzez pytania otwarte skierowane do świadka/świadkini poznały całą sytuację, rolę osób biorących udział w zajściu, rolę i zachowanie samego świadka/świadkini, a następnie spróbowały ze świadkiem/świadkinią znaleźć rozwiązanie i doprecyzować cel działania, jaki ma dana osoba.
4. Ważne jest tutaj, by osoby zadające pytania nie dawały rad, nie oceniały, a jedynie poprzez pytania dawały możliwość świadkowi/świadkini dostrzeżenia zaistniałej sytuacji z innej perspektywy i wypracowania pewnych zachowań, które chciałby/chciałaby zastosować w przyszłości.
5. Osoby siedzące w półkolu mogą mieć kartki i materiały do pisania, by robić notatki. Bardzo ważne jest, by nie miały ze sobą kontaktu wzrokowego, ale żeby słuchały siebie nawzajem, a pytaniami docierały do głębi problemu.
6. Powiedz świadkowi/świadkini, do którego/której będą kierowane pytania, że jeżeli pytanie będzie zbyt intymne, ma prawo odmówić odpowiedzi.
7. Każda z osób zadaje jedno pytanie. Następnie, kolejne pytanie zadaje następna osoba. Na sesję pytań przeznacz 30 minut.
8. Możesz zasugerować pytania, wyjaśniając, co jest pytaniem otwartym, a co zamkniętym, np. co się wydarzyło? Kiedy? W jakich okolicznościach? Co zrobiłeś/zrobiłaś? Co chciałabyś/chciałbyś zrobić? Jaki masz lub miałaś wpływ na zaistniałą sytuację? Czy w przeszłości doświadczyłeś/doświadczyłaś podobnej sytuacji? Co możesz z niej wyciągnąć? Co chcesz osiągnąć podczas tej sesji?
9. Po zakończeniu sesji pytań poproś osoby uczestniczące, by usiadły ponownie w półkolu.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj najpierw osobę, do której były skierowane pytania, co czuła podczas tej sesji. Jak wpłynęło to na obraz tego, co przeżyła? W jaki sposób pomogły jej te pytania? Czy było to dla niej trudne? Jak teraz rozwiązałaby daną sytuację, jak zareagowałaby na zajście?
2. Zapytaj resztę grupy, jak się czuła, czy starała się zrozumieć zaistniałą sytuację. Co czuły osoby uczestniczące podczas tego ćwiczenia?
3. Czy rola świadka/świadkini i jego/jej działania są ważne w sytuacjach związanych z dyskryminacją? Dlaczego?
4. Zapytaj, co daje takie ćwiczenie osobom, które doświadczyły takiej sytuacji. Co dało to im?
5. Zapytaj, czy dane ćwiczenie można wykorzystać w jakiś sposób w swojej pracy. Jak?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie powinno odbywać się w ciszy. Bardzo ważne jest, by osoba prowadząca to ćwiczenie stworzyła bezpieczną przestrzeń dla osoby, która opowiada o zaistniałej sytuacji. Osoby zadające pytania nie powinny się śmiać z sytuacji opowiedanej przez świadka/świadkinię, oceniać i dawać rad. Celem ćwiczenia jest stworzenie przestrzeni do tego, by osoba, która poddaje się sesji, mogła zobaczyć swoje doświadczenie z innej perspektywy, ale to ona ma dojść do rozwiązań, jakie chciałyby wdrożyć. Podczas zadawania pytań przez uczestników/uczestniczki moderuj, interweniuj tylko wtedy, gdy będzie to konieczne.

Kontynuacja

Ćwiczenie można kontynuować, omawiając *case studies*, związane z zajściami antysemitycznymi. Zadając pytania, można generować rozwiązania, jakie mogły być zastosowane w danym momencie, a nie były. Dzięki temu można stworzyć strategię postępowania dla osób, które były świadkami/świadkiniami dyskryminacji i opracować wskazówki, jak powinny zareagować.

Pomysły na wspólne działania

Jeżeli osoby uczestniczące uczą, mogą doprowadzić do spotkania swoich uczniów/uczennic, by wspólnie stworzyć grupę wsparcia. Poprzez podzielenie się dobrymi praktykami grupa wypracuje działania, które będą wdrażane w celu przeciwdziałania dyskryminacji.

Przed zajęciami warto się zapoznać z poniższymi pozycjami.

Bilewicz, M., *Jak zmienić stereotypy i uprzedzenia? Między psychologią a praktyką edukacji do tolerancji*, [w:] M. Białek, *Tolerancyjni*, Wydawnictwo Towarzystwo Inicjatyw Twórczych E, Warszawa 2009, s. 65–75.

Bilewicz M., *Być gorszymi. O reakcjach na zagrożenie statusu grupy własnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

4.4

Ja. Perspektywa osobista

umiarkowanie trudny



10–16 osób



60 min.



Tematy

Antysemityzm, dyskryminacja, mowa nienawiści.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie warsztatowe wykorzystujące metodę coachingową, bazujące na własnym doświadczeniu, poprzez które osoby uczestniczące będą w stanie nazwać i wskazać przejawy antysemityzmu w przestrzeni publicznej i skoncentrować się na pożądanej zmianie.

Cele

Celem ćwiczenia jest refleksja na temat otaczających nas zjawisk antysemickich, począwszy od nienawiści słownej do antysemickiego graffiti i braku reakcji, jakie wywołują.

Materiały

Kartki papieru, materiały do pisania, kredki, pisaki, flipczart.

Osoby uczestniczące podczas tego ćwiczenia powinny siedzieć w okręgu. Przed zajęciami wydrukuj tabelkę (zob. Materiały pomocnicze).

Przebieg zajęć

1. Rozdaj tabelkę osobom uczestniczącym. Poproś je o przypomnienie sobie sytuacji, kiedy widziały lub doświadczyły antysemityzmu. Może być to antysemicki żart, antysemickie grafitti, komentarz, etc. Zaproponuj, by osoby te skoncentrowały się na czterech środowiskach; dom/rodzina, przyjaciele, szkoła, praca i opisały dane sytuacje, bazując na wzorze z tabelki. Warto dodać, że jeżeli ktoś nie chce lub nie może opisywać jakiegos środowiska, może wybrać inne.
2. Poproś wszystkich o koncentrację i o ciszę. Przeznacz na tę część 20 minut.
3. Po upływie tego czasu poproś, by każda osoba opowiedziała lub przeczytała swój opis.
4. Podczas prezentacji warto pogłębić opis, zadając pytania, np.: Gdzie miała miejsce sytuacja? Kogo dotyczyła? Przeciwno komu była skierowana (jeżeli był to akt wandalizmu, warto dopytać, czy była to instytucja żydowska czy zajmująca się żydowską tematyką)? Jakie emocje się z nią wiążą? Kto brał w niej udział? Czy to dla ciebie ważne? Jaka była reakcja twoja, a jaka innych ludzi? Co sprawiło, że trudno było ci zareagować? Co cię powstrzymywało przed reakcją? Czy były to przeszkody zewnętrzne czy wewnętrzne? Jakie czynniki miały wpływ na tę sytuację? Przypomnij sobie sytuację z przeszłości, gdzie też musiałeś/musiałaś zareagować. Opowiedz, jak udało ci się wtedy przezwyciężyć trudności. Co mógłbyś/mogłabyś wykorzystać z tamtej sytuacji? Od czego byś zaczął/zacząła?

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj uczestników i uczestniczki, jakie rodzaju były to sytuacje. Kto był ich ofiarą? W kogo były wymierzone i jakiego narzędzia użyto do ataku? Ważne jest tutaj wskazanie, że osoby, które są atakowane, nie muszą być Żydami czy Żydówkami, ale mogą prezentować „symbolicznego Żyda”, swego rodzaju imaginarium. Jeżeli pojawią się przykłady związane z antysemickimi wyzwiskami fanów drużyn piłkarskich, wskaż, że do tego typu ataków jest wykorzystywana symbolika i mowa nienawiści skierowana przeciwko Żydom. Słowo Żyd w tym wypadku stanowi „abstrakcyjny symbol ujemny”¹, stanowiąc element wyzwiska, różnego rodzaju określeń pejoratywnych, ukierunkowujących bądź przenoszących agresję.
2. Zapytaj, jak postrzegany jest przez ludzi i przez nas samych antysemityzm, który nas otacza. Czy jesteśmy do niego przyzwyczajeni? Dlaczego tak się dzieje? Zapytaj, co możemy zrobić, by zmienić sytuację.

1. L. Kotakowski, *Światopogląd i życie codzienne*, Warszawa 1957, s. 167, cyt za: J. Tokarska-Bakir, *Legendy o krwi. Antropologia przesądu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008.

3. Poproś osoby uczestniczące, by powiedziały, czy łatwa, czy trudna jest reakcja w takich sytuacjach. Zapytaj, dlaczego tak jest. Podkreśl, że nie jest konieczne bohaterstwo, ale podejmowanie racjonalnych kroków, by wpłynąć na zmianę danej sytuacji. Poproś przy tym o przykłady takich reakcji. Można tutaj też wskazać akcje i kampanie społeczne typu „Hejt Stop”.
4. Poproś uczestników i uczestniczki o zamknięcie oczu i wyobrażenie sobie, że mogą zmienić daną sytuację. Poproś o opowiedzenie, jak osoba by to zrobiła? Jakie teraz emocje odczuwa?
5. Zapytaj osoby uczestniczące, co dało im to ćwiczenie i co z niego wyniosły.

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie ma służyć autorefleksji. Dlatego powinno być przeprowadzone w taki sposób, by pozostawić przestrzeń na wzbudzenie poczucia odpowiedzialności za przestrzeń wspólną, chęć wyeliminowania i niewykorzystywania antysemityzmu oraz Żydów jako narzędzi do ataku i szerzenia nienawiści.

Kontynuacja

Kontynuacją ćwiczenia może być praca nad stworzeniem mapy działania i rozwiązań takich sytuacji. Poprzez wygenerowanie paru rozwiązań i zastanowienie się nad możliwością ich implementacji, osoby je tworzące nabędą poczucia mocy sprawczej i będą czuły się pewniej w swoich przyszłych działaniach.

Pomysły na wspólne działania

Można zastanowić się nad obecną sytuacją, która pojawiła się w mediach i wymaga interwencji. Można wspólnie napisać list wspierający osobę, która tego potrzebuje lub list potępiający działania, które tego wymagają.

Dodatkowe informacje

Przed zajęciami warto zapoznać się z opracowaniem tematu, literaturę można też polecić osobom uczestniczącym.

Wilczyk W., *Święta Wojna*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2014 (zdjęcia można pokazać uczestnikom i uczestniczkom jako przykłady antysemityzmu w przestrzeni publicznej).

Cała A., *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.

Cała A., *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2012.

Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe, pod. red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Michlic J. B., *Obcy jako zagrożenie. Obraz Żyda w Polsce od roku 1880 do czasów obecnych*, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2015.

Materiały pomocnicze

Ja. Perspektywa osobista.

Imię i nazwisko:			
Miejsce zdarzenia	Opis zdarzenia	Reakcja świadków/ świadki	Moja reakcja

4.5

Awatar roli. Sprawcy. Ofiary. Świadkowie.

umiarkowanie trudny



9–18 osób



90 min.



Tematy

Antysemityzm, dyskryminacja, dehumanizacja.

Krótką charakterystyka

Jest to ćwiczenie interaktywne, w którym osoby uczestniczące wcielają się w trzy role: osoby doświadczającej antysemityzmu, świadka i sprawcy.

Cele

Celem ćwiczenia jest stymulowanie osób uczestniczących do zmiany stereotypowego postrzegania i rozumienia sytuacji osoby doświadczającej antysemityzmu, świadka i sprawcy. Poprzez refleksję wywołaną ćwiczeniem osoba uczestnicząca ma nabyć możliwość zniwelowania przeszkód mentalnych utrudniających reakcję, a w konsekwencji zmianę.

Materiały

Tabelka (zob. Materiały pomocnicze), materiały do pisania, pisaki, markery, flipchart.

Do ćwiczenia jest potrzebna duża przestrzeń. Początkowo, osoby uczestniczące powinny siedzieć w kole, a następnie pracować w grupach. Sala powinna być więc na tyle duża, by każda z grup mogła odgrywać swoje role, nie przeszkadzając przy tym pozostałym.

Przebieg zajęć

1. Poproś osoby uczestniczące o przypomnienie sobie zajścia antysemickiego, którego były świadkami/świadkiniami i które było bezpośrednim atakiem – werbalnym lub fizycznym na osoby. Ważne jest tutaj, by skoncentrować się na słowach, np. żartach, antysemickich uwagach, wyzwiskach, będzie to dużym ułatwieniem w późniejszym odgrywaniu ról. Jeżeli ktoś nie jest w stanie sobie niczego przypomnieć, poproś o przywołanie sytuacji, która była opisywana przez media. Można też wcześniej przygotować opisy zajść antysemickich z *Brunatnej księgi*, opracowywanej przez stowarzyszenie Nigdy Więcej.
2. Poproś grupę o podzielenie się na małe, trzyosobowe podgrupy. Następnie zaproś osoby uczestniczące do opowiedzenia sobie w podgrupach wcześniej przywołanych w pamięci historii. Przeznacz na to 15 minut. Potem poproś, by uczestnicy/uczestniczki wybrali jedną z trzech historii w celu odegrania jej w swojej grupie.
3. Wskaż, że zanim zaczną odgrywać daną sytuację, ważne jest, by wypełniły opisy charakteryzujące osoby, które za chwilę będą przez nie odgrywane – świadka/świadkini, ofiary i sprawcy/sprawczyni. Powiedz, że celem nie jest ocenianie zachowań, usprawiedliwianie czy utożsamianie się z daną osobą, a odtworzenie pewnego rysu postaci i wizji, jakie mamy związane z daną osobą.
4. Rozdaj uczestnikom i uczestniczkom tabelki z materiałów pomocniczych. Poproś o zastanowienie się i opisanie wspomnianych wcześniej osób, koncentrując się na:
 - **otoczeniu** – w jakim ta osoba się wychowywała, wychowuje bądź jest obecnie;
 - **postępowaniu** – jak ta osoba działa, jak się zachowuje,
 - **kwalifikacji** – jakie ma zdolności, doświadczenie, wykształcenie;
 - **wartości** – jakimi wartościami się kieruje i dlaczego;
 - **tożsamości** – kim ta osoba jest, za kogo się uważa;
 - **misji** – czemu służą jej działania, czym się kieruje, jaki ma cel;
 - **postrzeganiu grupy** – jak świadek/świadkini, ofiara i oprawca/oprawczyni są postrzegani/postrzegane przez innych;

Przeznacz na to 20 minut.

- Po wypełnieniu tabeli poproś wszystkie osoby o przeczytanie opisów w swojej grupie i podzielenie się refleksją nad różnicami, jakie występują w ich opisach.
- Następnie, każda z osób odgrywa rolę w wybranej wcześniej sytuacji. Każda z osób powinna raz odegrać rolę świadka, sprawcy i ofiary, czyli każda grupa powinna odegrać trzy scenki tej samej sytuacji, ze zmieniającymi się aktorami/aktorkami. Każda grupa powinna przeznaczyć 10 minut na jedną scenkę, co daje w sumie 30 minut.
- Podczas odgrywania ról przez uczestników i uczestniczki podchodź do każdej grupy, pytając, czy potrzebują pomocy.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Poproś osoby uczestniczące, by usiadły w kręgu.
2. Zapytaj o emocje towarzyszące wspomnianiu zajścia antysemickiego, a następnie – podczas tworzenia opisu osób. Warto tutaj pogłębić refleksję poprzez dopytanie o to, który z opisów sprawiał największą trudność, czy posługiwano się stereotypową wizją ofiary, sprawcy/sprawczyni i świadka/świadkini. Zapytaj, czy ktoś się utożsamiał ze swoją rolą. Jeżeli tak, to dlaczego? Czy odgrywanie różnych ról w jednej sytuacji było utrudnieniem, czy ułatwiało zrozumienie sytuacji? Jaką korzyść przyniosło to osobom uczestniczącym?
3. Poproś uczestników i uczestniczki o przeczytanie bądź opowiedzenie tego, co napisały w rubryce postrzeżenie grupy. Czy było to trudne? Jakie emocje temu towarzyszyły? Czy zmienił się stosunek uczestników/uczestniczek do opisywanych wcześniej osób? Czy te osoby zachowały swoją indywidualność? Jeżeli nie, to z czym się kojarzyły uczestnikom/uczestniczkom? Ważna jest tutaj prośba o brak cenzurowania się. Czy doszło w ten sposób do podziału na „my” i „oni”?
4. Zapytaj, czy tworząc dany opis, uczestnicy i uczestniczki dehumanizowali te osoby. Jeżeli tak, to czemu to służyło?
5. Poproś o przywołanie takiego wydarzenia z historii, które odzwierciedla proces separacji na „my” i „oni” i dehumanizacji grupy. Poproś o wskazanie procesów, jakie wtedy następowały. Zapisuj je hasłowo na flipczarcie. Wskaż, że dehumanizacja często usprawiedliwia zachowania grupy własnej wobec grupy obcej (np. okrucieństwa podczas pogromów, czystki etniczne, etc.). Zaangażuj grupę do rozmowy. Poproś, by wskazała takie sytuacje w Polsce. Jeżeli wymienione przykłady będą się odwoływać tylko do II wojny światowej, przypomnij o pogromach w Krakowie, Kielcach w 1946 czy w Oświęcimiu w 1981 roku. W ten sposób wskazujesz nieodległą przeszłość i różne grupy pełniące rolę kozłów ofiarnych. Możesz też przypomnieć o pretekstach do tych pogromów, akcentując przy tym ich absurdalność, np.

w Kielcach było to posądzenie Żydów o porwanie i zamordowanie w celach rytualnych małego chłopca, Henia Błaszczyka.

6. Namaluj bądź powieś na flipczarcie wcześniej przygotowaną piramidę nienawiści (zob. Dodatkowe informacje). Wskaż, że proces dehumanizacji wiąże się z wyznaczaniem kozła ofiarnego i zaznacz to na piramidzie nienawiści.
7. Ważne jest tutaj wskazanie, że zależność pomiędzy ofiarą, sprawcą/sprawczynią i świadkiem/świadkinia może być płynna. Każda z tych trzech ról może ulec zmianie. Wszystko jest zależne od sytuacji, w której osoby się znajdują. Poproś grupę o podanie przykładów.
8. Poproś o zastosowanie tej wiadomości do tych scenek, które wcześniej odegrały uczestniczki i uczestnicy. Poproś o wskazanie korelacji pomiędzy ich opisem, refleksją i odczuciami podczas tworzenia opisu a późniejszym odegraniem scenek, piramidą nienawiści i procesem dehumanizacji.
9. Zapytaj, czy to ważne, by dokonywać takiej refleksji na kilku poziomach. Czemu to może służyć? Jakie wnioski osoby uczestniczące wyciągają z tego ćwiczenia? Czy mogą coś z niego wykorzystać w swoim działaniu, pracy?
10. Poproś uczestników i uczestniczki o podzielenie się refleksją, co dało im to ćwiczenie.

Wskazówki dla prowadzących

- Ćwiczenie jest wielopoziomowe, dlatego też bardzo istotne jest, by przeprowadzić je według zaproponowanego scenariusza. Ćwiczenie nie powinno być skracane. Warto je zrealizować, gdy będziemy mieli/miały pewność, iż mamy minimum 90 minut na przeprowadzenie całego ćwiczenia.
- Ćwiczenie bazuje na własnym doświadczeniu, więc bardzo ważne jest nieocenianie i zagwarantowanie poczucia bezpieczeństwa osobom uczestniczącym. Ćwiczenie może być wstępem do warsztatów Beaty Zadumińskiej, podczas których autorka analizuje dogłębnie psychologiczne aspekty przemocy motywowanej nienawiścią.

Kontynuacja

Kolejnym etapem może być przeprowadzenie zajęć na podstawie scenariusza Beaty Zadumińskiej.

Pomysły na wspólne działania

Jeżeli warsztaty prowadzone są z osobami z tej samej miejscowości, można się zastanowić i zidentyfikować problem stereotypizacji i dyskryminacji dotyczący osób z danej miejscowości (może to być grupa należąca do mniejszości narodowej lub etnicznej, mniejszość religijna, grupa dyskryminowana ze względu na płeć, orientację psychoseksualną, etc.) oraz wypracować możliwe

działania zaradcze niwelujące poziom agresji. Pomysł i sposób ich realizacji powinny wychodzić jako inicjatywa oddolna skierowana do mieszkańców tej samej miejscowości, wtedy ma szanse powodzenia.

Dodatkowe informacje

Przy omawianiu ćwiczenia warto wskazać teorię i zagadnienie dehumanizacji, jako skrajnie esencjalistycznego przekonania o grupach, gdzie dochodzi do kontestacji zdolności „obcych” do przeżywania wyższych uczuć, stanów umysłowych bądź innych kompetencji ludzkich. Według J. Vaes, M. P. Paladino i M. Miranda, dehumanizowanie obcych jest powiązane z czynnikami zakorzenionymi w specyficznym międzygrupowym kontekście, przy czym humanizowanie swoich jest zależne od potrzeby przynależności i transcendencji¹.

Komponenty dehumanizacji:

- infrahumanizacja – polega na tym, iż myśląc o grupie „obcej” lub jej członkach/członkiniach, porównuje się ją do zwierząt, uważając ich za istoty na „niższym szczeblu drabiny ewolucyjnej”. Tworząc w ten sposób metaforyczne odcięcie i zaznaczenie kontrastu pomiędzy „my” (ludzie) a „oni” (zwierzęta),
- dementalizacja – polega na negowaniu u „obcego” życia wewnętrznego. Podkreśla się w ten sposób, że „oni” (obcy) są pozbawieni „głębokości psychologicznej” (bez duszy), wrażliwości emocjonalnej – czyli niezdolni do odczuwania wyższych uczuć. Dementalizacja ofiar często służy za usprawiedliwienie niegodnego traktowania „obcych” przez członków grupy własnej jako obrony jej pozytywnego wizerunku².

Piramida nienawiści³



1. M. Bilewicz, M. Kofta, M. Drogosza, *Esencjalizm, bytowość i dehumanizacja jako pozastereotypowe aspekty postrzegania grup społecznych*, [w:] *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Bilewicza, M. Kofty, M. Drogosza, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

2. M. Tarnowska, P. Sławuta, M. Kofta, *Procesy dehumanizowania „obcych”: mechanizmy i funkcje*, [w:] *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, pod red. M. Bilewicza, M. Kofty, M. Drogosza, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

3. *Building community and combating hate. Lessons for the Middle School Classroom. Publication of Partners Against Hate*, cyt. za: *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, E. Rytko, Wydawnictwo Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007, s. 96.

Materiały pomocnicze

Awatar roli. Sprawcy/Sprawczynie. Ofiary. Świadkowie/Świadkinie.

	Sprawca/Sprawczynie	Ofiara	Świadek/Świadkinie
Otoczenie			
Postępowanie			
Kwalifikacje			
Wartości			
Tożsamość			
Misja			
Postrzeganie grupy			

4.6

Kluczowe osoby. Przestrzeń problemu

umiarkowanie trudny



10–16 osób



60 min.



Tematy

Antysemityzm, dyskryminacja, mechanizm powstawania agresji.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie, podczas którego uczestnicy i uczestniczki mają możliwość poznać mechanizmy powstawania agresji wobec grup uznanych za obce i w ten sposób poznać mechanizm antysemityzmu.

Cele

Celem ćwiczenia jest przeanalizowanie i poznanie mechanizmu powstawania agresji na przykładzie antysemityzmu.

Materiały

Flipczart, kartki papieru, wydrukowany wcześniej mechanizm powstawania agresji wobec grup uznanych za obce (zob. Materiały pomocnicze), materiały do pisania, kredki, pisaki.

Istotne w tym ćwiczeniu jest to, by uczestnicy i uczestniczki siedzieli w kręgu, zaaranżuj salę, by to umożliwić.

Przebieg zajęć

1. Podziel grupę na małe podgrupy w taki sposób, by w jednej podgrupie nie było więcej niż cztery osoby. Powiedz uczestnikom i uczestniczkom, że przygotowują prezentację na lekcję dotyczącą antysemityzmu. W tym celu muszą przygotować rysunek, na którym wytłumaczą mechanizm powstawania agresji na przykładzie Żydów, antysemityzmu, od starożytności do czasów współczesnych. Dodatkowo, powinni zaznaczyć, co było przyczyną sukcesu antysemityzmu. Wytłumacz, że ćwiczenie nie służy sprawdzeniu wiedzy, a bardziej wskazaniu i wytłumaczeniu tego, jak rozumiemy mechanizmy antysemityzmu. Rozdaj kartki flipczartowe i materiały do pisania i malowania. Przeznacz na tę część ćwiczenia 20 minut.
2. Następnie poproś grupę o prezentację. Każda grupa ma do wykorzystania 5 minut na prezentację i wytłumaczenie zjawiska antysemityzmu i dyskryminacji.
3. Podczas gdy osoby będą nazywały formy dyskryminacji, ty zapisuj je na flipczarcie, przyporządkowując je razem z uczestnikami/uczestniczkami do kategorii: **OBCOŚĆ, PROJEKCJA, NIENAWIŚĆ**. Kiedy wszyscy skończą, odczytaj je na głos.
4. Po prezentacji wszystkich grup poproś o przyklejenie rysunków do ściany.
5. Rozdaj „Mechanizm powstawania agresji wobec grup uznanych za obce” (zob. Materiały pomocnicze) i poproś, by uczestnicy i uczestniczki, bazując na swojej pracy, wskazali/wskazały mechanizmy powstawania agresji według rysunku. Każda z grup po kolei powinna omówić ponownie pracę, wskazując te mechanizmy i stereotypy.
6. Po tym jak uczestnicy i uczestniczki zajmą swoje miejsca, poproś, żeby każda osoba zaznaczyła na rysunkach nieświadome/niezaplanowane użycie stereotypowych treści, przerzucanie odpowiedzialności na grupę dyskryminowaną, mechanizmy przemieszczonej frustracji, stygmatyzację, dehumanizację, wyznaczenie kozła ofiarnego i separację Żydów od „grupy” (podział na „my” i „oni”). Pozostałe osoby powinny siedzieć na miejscach i przysłuchiwać się.
7. Bardzo ważne jest tutaj, by z rysunków wychwycić nieświadomie umieszczone stereotypy i uprzedzenia i wskazać, że są one głęboko zakorzenione w każdym, że posługujemy się nimi automatycznie. Jeżeli będzie tego wymagała sytuacja, możesz wykorzystać parę stereotypów, które znalazły się w tych pracach i poprosić grupę, by wytłumaczyła i udowodniła ich niedorzeczność.

1. Jeżeli nie realizowałeś/realizowałaś z tą grupą wcześniej ćwiczenia *Antysemityzm. Wizualizacja patologii społecznej*, to przy omawianiu wskaż, że do teraz trwają dyskusje między socjologami/socjolożkami a historykami/historyczkami na temat definicji antysemityzmu. Możesz tutaj zaznaczyć, iż można definicję podzielić na trzy rodzaje:

I OBCOŚĆ – tu nacisk kładzie się na kulturową i i obyczajową obcość, na którą antysemityzm stanowił reakcję społeczną, religijną i ekonomiczną, porównywaną do ksenofobii jednego narodu (grupy etnicznej) wobec drugiego;

II PROJEKCJA – tu teorie sprowadzone są do mechanizmów przemieszczonej frustracji oraz reakcji ucieczkowych;

III NIENAWIŚĆ/WROGOŚĆ – za antysemityzm uznaje się każdy przejaw nienawiści i wrogości do Żydów¹.

1. A. Cała, art. cyt., s. 277.

2. Wyjaśnij, że sukces antysemityzmu polegał na tym, iż nie starał się zmienić rzeczywistości, natomiast modyfikował i adaptował to, co było Europejczykom i Europejkom znane od pokoleń, jak stygmatyzacja i degradacja Żydów, odseparowanie, przesady i irracjonalny odhumanizowany wizerunek (cechy diaboliczne, posądzenie o bogobójstwo, mord rytualny oraz bezczeszczenie hostii, czary, etc.).
3. Wytłumacz, że przy źle funkcjonującej kulturze, w której mechanizmy kompensacyjne nie zapewniają dostatecznych zadośćuczynień, wywołują one eskalację lęków egzystencjalnych, a w następstwie – wzrost poziomu agresji. Wskaż, że do takiego zjawiska dochodzi szczególnie podczas klęsk żywiołowych, kryzysów ekonomicznych czy społecznych. Wówczas uaktywniają się postawy ksenofobiczne, uprzedzenia, wzrasta dystans społeczny najczęściej wobec grup dyskryminowanych, będących najniżej w hierarchii społecznej².
4. Przeanalizujcie wspólnie jeszcze raz „Mechanizm powstawania agresji”.
5. Wskaż, że patologiczne reakcje lękowe i reakcje obronne na kryzys są skorelowane z poziomem agresji w danej kulturze, która może się objawiać przez: **psychozy i paniki zbiorowe** (epidemia cudów, „spisek żydowski”, zamachy); **pojawianie się subkultur przemocy** (skinheadzi, ugrupowania polityczne) i **ruchy głoszące nienawiść**³.
6. Podczas wymieniania reakcji najlepiej wcześniej przygotować sobie listę organizacji propagujących nienawiść. Można też zapytać uczestników i uczestniczki, czy znają takowe. Aby nie zamykać warsztatu, koncentrując się tylko na negatywnych aspektach, można przytoczyć kampanie i akcje społeczne oraz organizacje pozarządowe, które walczą z ksenofobią, rasizmem czy antysemityzmem.
7. Zapytaj teraz grupę, jak się czuła, kiedy wyłapywano nieświadomie zamieszczane treści stereotypowe czy antysemityczne na rysunkach

2. Tamże, s. 279–285.

3. Tamże, s. 286.

uczestników/uczestniczek. Jak opisaliby te uczucia? Dlaczego to wzbu-
dziło takie, a nie inne uczucia? Co to dla nich oznacza?

8. Zapytaj, jak uczestnicy i uczestniczki jako jednostki mogą wpłynąć na poprawę sytuacji? Możesz tutaj wskazać dobre praktyki.
9. Zapytaj, co osoby uczestniczące wyniosły z tego ćwiczenia.

Wskazówki dla prowadzących

W ćwiczeniu pojawia się wiele wątków, więc treści merytoryczne najlepiej jest przygotować sobie przed zajęciami na flipczarcie. Ćwiczenie to może obnażyć stereotypowe myślenie i uprzedzenia, pamiętaj, żeby nie oceniać, a stwarzać przestrzeń do komunikacji wnoszącej zmianę.

Kontynuacja

Jeżeli warsztaty są organizowane w miejscowości, w której doszło do przemocy motywowanej nienawiścią, warto byłoby rozrysować takie wydarzenie i przeanalizować je. Warsztaty mogą przyczynić się w jakimś stopniu do zniwelowania ładunku emocjonalnego, jaki towarzyszy takiemu wydarzeniu.

Pomysły na wspólne działania

Warto tego typu ćwiczenie poprowadzić, uwzględniając inne grupy narażone na dyskryminację.

Dodatkowe informacje

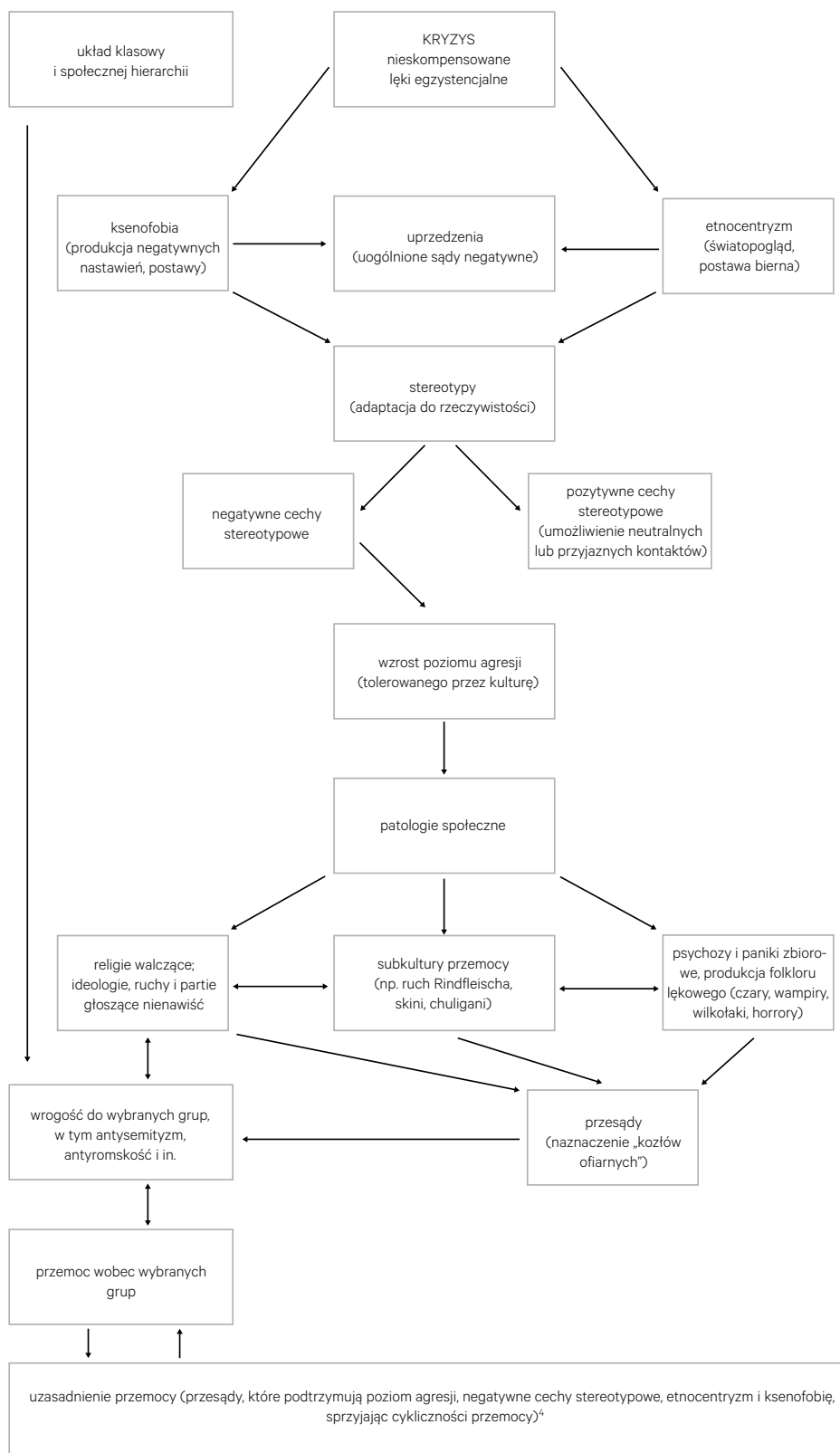
Przed zajęciami warto zapoznać się z poniższymi pozycjami, literaturę można też polecić osobom uczestniczącym w warsztatach.

Cała A., *Czy antysemityzm jest wieczny?* [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, suplement nr 1 do „Studia Judaica”, pod red. K. Pilarczyka, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2003, t. III, s. 277–288.

Cała A., *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2012.

Wobec obcych: Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

4. A. Cała, *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*, Wydawnictwo Nisza, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2012, s. 682.



4.7

Pokonywanie przeszkód. Przestrzeń rozwiązania

umiarkowanie łatwy



6–16 osób



40 min.



Tematy

Antysemityzm, reakcja, zmiana, doświadczenie własne.

Krótką charakterystyka

Podczas ćwiczenia osoby uczestniczące zastanawiają się nad swoją rolą i możliwościami przeciwdziałania antysemityzmowi. Ćwiczenie bazuje na autorefleksji i własnym doświadczeniu.

Cele

Celem ćwiczenia jest wzmocnienie osób uczestniczących w przeciwdziałaniu antysemityzmowi.

Materiały

Tabela (zob. Materiały pomocnicze), materiały do pisania, markery, kredki, flipchart.

Podczas ćwiczenia osoby uczestniczące powinny siedzieć w okręgu, przed zajęciami ustaw krzesła w taki sposób.

Przebieg zajęć

1. Poproś uczestników i uczestniczki o przypomnienie sobie zajścia antysemitckiego (może to być komentarz kogoś z pracy, żart). Jeżeli ktoś nie ma takiego doświadczenia, może przywołać trudną dla niego/niej sytuację związaną z dyskryminacją. Poproś osoby uczestniczące o przywołanie w pamięci swojego zachowania. Czy zareagowali/zareagowały? Jeżeli nie, poproś o wyobrażenie sobie emocji, które by im towarzyszyły, gdyby to zrobili/zrobili.
2. Rozdaj teraz tabelki (zob. Materiały pomocnicze) i poproś o ich wypełnienie. Wyjaśnij, że uczestnicy i uczestniczki mają się zastanowić nad tym, jak reagują w sytuacjach trudnych, gdzie są narażeni na dyskryminację bądź jest dyskryminowany ktoś inny.
3. Wskaż, że w części:
 - MOCNE STRONY – zastanawiamy się nad sobą, nad tym, jaki mamy potencjał, cechy, możliwości, które możemy wykorzystać w takiej sytuacji (można też dodatkowo wpisać doświadczenie z innych sytuacji);
 - SŁABE STRONY – wpisujemy to, co mogłoby nam przeszkodzić w zareagowaniu, obawy, lęki, cechy, to, co nas powstrzymuje;
 - SZANSE – tu koncentrujemy się na otoczeniu, na tym, na jakie wsparcie możemy liczyć od innych; czy w przeszłości były osoby, które nam pomogły w takich sytuacjach;
 - ZAGROŻENIA – co nas ogranicza, jakie widzimy zagrożenia zewnętrzne, jakie mogą spotkać nas konsekwencje. Aby wypisanie zagrożeń nie zdominowało pozostałych treści, poproś o przypomnienie sobie sytuacji z przeszłości, gdzie ktoś pozytywnie zareagował na naszą reakcję lub obronę kogoś.
4. Poproś o wypełnianie tabeli w ciszy. Przeznacz na tę część 20 minut.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Zapytaj o emocje, jakie towarzyszyły podczas opisywania słabych stron i zagrożeń. Zapytaj o emocje, jakie towarzyszyły podczas opisywania mocnych stron i szans. Czy to było trudne? Co było trudniejsze? Dlaczego? Jakie emocje wiązały się z sytuacją, kiedy reagowaliśmy a jakie, kiedy nie zrobiliśmy tego?

2. Zapytaj, czy uświadomienie sobie swoich mocnych i słabych stron w takich sytuacjach jest ważne. Jeżeli tak, to dlaczego?
3. Czy pamiętamy zachowanie i emocje osoby, która mogła liczyć na nasze wsparcie i tej, która tego wsparcia nie otrzymała? Czy pamiętamy je inaczej? Czy chcemy zapomnieć o naszej reakcji? Dlaczego?
4. Co możemy z tego ćwiczenia wziąć dla siebie? Czy było ono dla nas ważne? Dlaczego?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie ma motywować i skłaniać do refleksji nad tym, dlaczego nie reagujemy na dyskryminację. Ma mobilizować, więc powinno zakończyć się na pozytywnych aspektach. Można wtedy poprosić o wyobrażenie sobie sytuacji, kiedy zareagowaliśmy i przypomnienie sobie emocji, jakie nam towarzyszyły. W ćwiczeniu bardzo ważne jest, by nie oceniać i nie dawać rad. Jesteś tutaj moderatorem/moderatorką, a nie mentorem/mentorką.

Kontynuacja

W ramach kontynuacji można zorganizować scenki, w których osoby uczestniczące mogą przećwiczyć swoje zachowania i reakcje na dyskryminację.

Pomysły na wspólne działania

Można stworzyć mapę dobrych praktyk bazujących na naszym potencjale i rozrysować, w jaki sposób możemy reagować na dyskryminację.

Dodatkowe informacje

Można osobom uczestniczącym polecić następujące publikacje:

Maliszewski N., Antczak J., Kardaś J., *Strategia jednej drużyny w redukcji uprzedzeń*, [w:] *Wobec obcych: Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Wobec obcych: Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe, pod red. M. Kofty, M. Bilewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

wewnętrzne	MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
zewnętrzne	SZANSE	ZAGROŻENIA

4.8

Plan wdrożenia

umiarkowanie łatwy



6–16 osób



40 min.



Tematy

Antysemityzm, generowanie strategii rozwiązań.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie bazuje na metodzie coachingowej polegającej na niwelowaniu postaw czy zjawisk antysemickich (oczekiwanej zmianie) oraz metodach, które osoba uczestnicząca zamierza wykorzystać, by tę zmianę osiągnąć.

Cele

Celem ćwiczenia jest znielowanie postaw czy zjawiska antysemityzmu w naszym otoczeniu poprzez wypracowanie rozwiązań i skoncentrowanie się na pożądanej zmianie.

Materiały

Tabela (zob. Materiały pomocnicze), kartki, materiały do pisania, kredki, pisaki.

Przygotowanie

Podczas ćwiczenia osoby uczestniczące powinny siedzieć w okręgu, przed zajęciami ustaw krzesła w taki sposób.

Przebieg zajęć

1. Wyjaśnij, że w tym ćwiczeniu skoncentrujecie się na zniwelowaniu postaw czy zjawiska antysemityzmu w waszym otoczeniu i doprowadzeniu do zmiany, którą chcielibyście/chciałybyście wprowadzić.
2. Rozdaj uczestnikom i uczestniczkom przygotowane wcześniej materiały pomocnicze (każda osoba powinna mieć dla siebie jedną kopię).
3. Wytłumacz, że tabela podzielona jest na cztery części: **STAN OBECNY, CO POMOŻE OSIĄGNAĆ ZMIANĘ, CO MOŻE OGRANICZYĆ ZMIANĘ, STAN OCZEKIWANY**. W części:
 - **STAN OBECNY** – opisujemy dokładnie zaistniałą niepokojącą nas sytuację, nad którą chcielibyśmy/chciałybyśmy popracować (żarty i komentarze antysemickie, grafitti, wyzywanie, etc). Opisana sytuacja powinna uwzględniać rolę osób z danego otoczenia, w tym i osoby uczestniczącej, miejsce – wszystko to, co pozwoli na zobaczenie danej sytuacji z pewnej perspektywy.
 - **STAN OCZEKIWANY** – tu osoba uczestnicząca wpisuje to, co chciałaby osiągnąć, również uczucia, które będzie odczuwała po osiągnięciu swojego celu.
 - **CO POMOŻE OSIĄGNAĆ ZMIANĘ** – te treści powinny dotyczyć zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych czynników ułatwiających zmianę, mogą to być osoby, cechy charakteru, etc.
 - **CO MOŻE OGRANICZYĆ ZMIANĘ** – te treści powinny dotyczyć zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych czynników utrudniających zmianę, mogą to być osoby, cechy charakteru, etc.

Ważne jest, by uczestnicy i uczestniczki wypełniali/wypełniały tabelę w takiej właśnie kolejności. Przeznacz na to 20 minut.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Poproś, aby każda z osób opowiedziała o swoim planie.
2. Zapytaj, co było trudniejsze do wypełnienia: **STAN OBECNY** czy **OCZEKIWANY**?
3. Teraz zapytaj, na czym łatwiej było się skupić: na przeszkodach (**CO MOŻE OGRANICZYĆ ZMIANĘ**) czy na możliwościach (**CO POMOŻE OSIĄGNAĆ ZMIANĘ**)? Dlaczego tak jest? Co to dla nas oznacza?

4. Zapytaj, czy opisana zmiana ma szansę realizacji. Czy uczestnicy/uczestniczki są w stanie sami/same ją zrealizować? Czy potrzebują czyjejs pomocy? Jeżeli tak, to czy mogą liczyć na kogoś? Jak zareaguje ich środowisko na takie działanie?
5. Zapytaj, co ta zmiana przyniesie uczestnikom/uczestniczkom. Co myślą i czują, kiedy sobie wyobrażają, iż doprowadzili/doprowadziły do tej zmiany?
6. Od czego zaczną? Jaki będzie pierwszy krok? Ważne jest precyzyjne zaplanowanie, kiedy dana osoba zacznie nad swoim przedsięwzięciem pracować. Jeżeli ktoś unika takiej deklaracji, zapytaj, co ją/go powstrzymuje?
7. Zapytaj uczestników i uczestniczki, co wynieśli/wyniosły z tego ćwiczenia. Co im ono dało?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie bazuje na pracy nad sobą, dlatego ważne jest, by osoba prowadząca angażowała i zachęcała wszystkich do refleksji. Pamiętaj, by nie oceniać pomysłów i rozwiązań wypracowanych przez osoby uczestniczące. Można dopytać i poprosić o rozwinięcie omawianego rozwiązania. Tutaj sednem jest motywacja. Warto dopytać, dlaczego to jest dla tej osoby ważne, co ta zmiana przyniesie tej osobie i jej otoczeniu. Ważne jest zaznaczenie, by zamiary osób uczestniczących były realne i możliwe do osiągnięcia. Można zaproponować uczestnikom i uczestniczkom, by zaczęli/zaczęły od czegoś prostszego, a następnie przeszli/przeszły do rzeczy trudniejszych.

Kontynuacja

Kolejnym etapem może być praca na sukcesie z przeszłości i odnalezienie rzeczy, które wtedy pomogły w realizacji zadania.

Pomysły na wspólne działania

Podobne zadanie można wykonać z grupą swoich uczniów/uczennic, studentów/studentek albo skoncentrować się na stanie obecnym i na tym, dlaczego nie dochodzi do tej zmiany.

Dodatkowe informacje

Polecana literatura:

Davis M. H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

Stoltzfus T., *Sztuka zadawania pytań w coachingu*, Wydawnictwo Aetos Media, Wrocław 2012.

STAN OBECNY

CO POMOŻE OSIĄGNAĆ ZMIANĘ

CO MOŻE OGRANICZYĆ ZMIANĘ

STAN OCZEKIWANY

5. Hatecatcher

Wprowadzenie

Dreamcatcher, inaczej łapacz snów, to jeden z ważniejszych amuletów licznych plemion Indian Ameryki Północnej. To wpleciony z łożyny okrąg, który jest ramą dla spiralnej sieci. Łapacz snów ma za zadanie zatrzymywać mało znaczące, bądź złe sny, a przepuszczać te, które mają wartość dla rozwoju i zrozumienia – zarówno siebie, jak i społeczności oraz świata. W tradycji Indian, spadające z nocnego, ciemnego nieba złe sny grzęzną w sieci, by rozpuścić się wraz z pierwszymi promieniami słońca.

Symbolika amuletu mówi o tym, że kolisty kształt jego ramy symbolizuje cyklicznie powtarzający się krąg czasu, Matkę Ziemię, cztery strony świata, w których żyją ludzie. Sieć wyobraża jedność rodziny z jej wszystkimi powiązaniem, zaś węzły – są więziami rodzinnymi, sąsiedzkimi.

Indianie Chippewa zawieszali *dreamcatchera* na obręczy dziecięcej kolebki. Miał chwytać zło, które zagrażałoby dziecku.

Korzystając z indiańskiego źródłosłowu i zastosowania *dreamcatchera*, przez analogię – *hatecatcher* byłby łapaczem nienawiści. Skupimy się tutaj głównie na identyfikacji osobistych skryptów działania, jak i powodów, dla których grupa w sytuacji napięcia i kryzysu będzie rozpadać się na sprawców/ofiary i świadków.

Analogicznie do amuletu indiańskiego, przedstawione tutaj narzędzie warsztatowe służy identyfikacji i przewyciężeniu skłonności do zachowań przemocowych. Każdy z nas posiada pewien ukryty skrypt, który uruchamia się w określonych sytuacjach. Jest to skrypt radzenia sobie w sytuacjach granicznych, tj. takich, w których zagrożone są nasze zasoby.

Zaproponowany tutaj warsztat stanowi niełatwą podróż w świat ludzkiej psychiki, jest metodą samopoznania i zrozumienia, dlatego na poziomie zarówno indywidualnym, jak i grupowym mogą uruchamiać się reakcje wrogości.

Plan warsztatów:

Dzień 1: Samopoznanie. Ja – inni. Anatomia wrogości.

Szczegółowe omówienie warsztatów

Ta część warsztatów została pomyślana jako etap budowania zaufania w grupie oraz zdobycia poprzez autorefleksję oraz kontakt z grupą samowiedzy odnośnie stylu radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Ćwiczenia zostały podzielone na grupy tematyczne. W każdej z nich znajduje się kilka propozycji. W zależności od specyfiki grupy i czasu, jaki został przeznaczony na warsztat, możliwy jest swobodny dobór ćwiczeń.

Samopoznanie. Ja – inni.

1. Wprowadzenie osób prowadzących.
2. Ćwiczenie: Autoidentyfikacja. Ja na tle grupy.
3. Ćwiczenie: Nieobecni.
4. Ćwiczenie: Wyobraźmy sobie komplementarną rzeczywistość.
5. Runda ewaluacyjna.
6. Ćwiczenie: Wróćmy do kontraktu.

Tworzenie kontraktu grupowego (zasady pracy).

Oczekiwania grupy wobec osób prowadzących.

Anatomia wrogości

1. Ćwiczenie: Dyskryminacja/wykluczenie/napiętnowanie – mapa pojęć.
2. Ćwiczenie: Profilowanie.
3. Runda końcowa.

Dzień 2: Trójkąt dramatyczny: ofiary–sprawcy–świadkowie.

1. Runda wprowadzająca.
2. Ćwiczenie: Siatka więzi.
3. Zamknięcie warsztatów.

Załącznik:

Ćwiczenie: „Takie tam trzy po trzy”. Śnieżna kula.

5.1

Samopoznanie. Ja – inni. Wprowadzenie

łatwy



co najmniej 9 osób



15 min.



Praktyka jest lepsza od wszelkiej teorii.

K. Marks

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie ma na celu wprowadzenie uczestników/uczestniczki w tematykę i cele warsztatu. Ważne jest, by w trakcie przedstawienia się osoby prowadzące warsztat (optymalnie trener/trenerka oraz kotrener/kotrenerka pracujący w teamie) przedstawiły się jako osoby służebne względem grupy, skłonne do ujawnienia swoich osobistych nastawień i opinii, w pełni odpowiedzialne za proces grupowy i poszanowanie praw każdego z uczestników/uczestniczek warsztatu. Trenerzy/trenerki powinni także posiadać profesjonalne przygotowanie do tego, by stworzyć uczestnikom/uczestniczkom ramy bezpieczeństwa i towarzyszenia w trudnym procesie konfrontowania się, ujawniania i przepracowania nacechowanych niechęcią nastawień, wrogością wobec innego.

Przebieg zajęć

1. Trener/trenerka oraz kotrener/kotrenerka mówi o sobie i swoich motywacjach.
2. Przedstawienie celów warsztatu: rozpoznanie mechanizmów zmagania się z dyskryminacją, wykluczeniem i wrogością.
3. Przedstawienie planu warsztatu, ram czasowych, oczekiwań co do uczestnictwa.

Proponowane pytania

1. Czy na dotychczasowym etapie pojawiły się jakieś niejasności?
2. Czy uczestnicy/uczestniczki chcieliby/chciałyby uwzględnić jakieś dodatkowe treści, które byłyby odpowiedzią na ich specyficzne potrzeby?
3. Czy na ten moment pojawiają się jakieś obawy, potencjalne trudności związane z uczestnictwem w zajęciach?
4. Co uczestnicy/uczestniczki sądzą o proponowanej formule warsztatu?

5.2

Autoidentyfikacja. Ja na tle grupy

umiarkowanie łatwy



co najmniej 9 osób



45 min.



Gnothi seauton (Poznaj samego siebie)

Napis w świątyni Apollina w Delfach

Tematy

Samoopis, tożsamość, relacje „ja” – grupa, mechanizmy grupowe, unifikacja.

Krótką charakterystyka

Ćwiczenie służy autoprezentacji uczestników/uczestniczek na tle grupy. Każda z osób będzie przedstawiać się poprzez charakterystykę, którą uznaje za istotną, poprzez cechę lub stan, z którą zdecydowanie się nie utożsamia, oraz prezentację swojego „ja idealnego”.

Cele

1. Zapoznanie się uczestników/uczestniczek warsztatów.
2. Rozpoznanie siebie i tego, co chcę przekazać innym.
3. Określenie podmiotowości grupy i rozpoznanie cech łączących uczestników/uczestniczek warsztatów.

Papier formatu A4, długopisy, papier flipczartowy.

Przebieg zajęć

1. Poproś uczestników/uczestniczki o to, by usiedli/usiadły w kręgu.
2. Poproś o chwilę samodzielnej refleksji nad swoją charakterystyką w oparciu o poniższy schemat.
3. Ważne jest, by były to pierwsze intuicyjne samoopisy, które przyjdą nam do głowy.
4. Przedstawiamy na flipczarcie schemat wypowiedzi:

Imię bądź inny ulubiony sposób identyfikacji siebie

Charakterystyki:

1. Kim jestem?
2. Kim nie jestem?
3. Kim chciałbym/chciałabym być?

5. Poproś każdą osobę, by podzieliła się z grupą trzema autocharakterystykami.
6. Refleksja grupowa: Co nas łączy? Czy mamy jako grupa cechy wspólne? Jak można by opisać naszą wspólną podmiotowość?

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

1. Poproś uczestników/uczestniczki o ogólne wrażenia dotyczące zaproponowanego sposobu samoopisu.
2. Czy dowiedzieli/dowiedziały się oni/one w trakcie wykonywania ćwiczenia czegoś nowego o sobie i innych?
3. W którym aspekcie samoopisu było łatwo się wypowiedzieć? Kiedy prezentacja samego/samej siebie była trudniejsza?
4. Czy rozbieżność pomiędzy „ja realnym” (kim jesteś?) a „ja idealnym” (kim chciałbyś/chciałabyś być) może wywoływać jakieś emocje? Jeśli tak, to jakie?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie służy samopoznaniu i stworzeniu tożsamości grupy. Ćwiczenie nie jest skomplikowane i zwykle przyjmowane jest z zainteresowaniem przez uczestników/uczestniczki warsztatów. Osoby prowadzące powinny zapamiętać charakterystyki osobowe oraz to, w jaki sposób grupa zbudowała swoją podmiotowość. Ważne jest, by na tym etapie zorientować się, czy w grupie znajdują się osoby wyraźnie różniące się od reszty uczestników/uczestniczek i jaki poziom szczerości i zdolności do ujawnienia „ja” prywatnego został ustalony. Informacje te będą pomocne przy dostosowaniu poziomu bezpiecznego odstawiania się na dalszych etapach pracy.

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna, introspekcja.

5.3

Nieobecni

dość trudny



6–30 osób



90 min.



Czemu to widzisz drzazgę w oku swego brata, a belki we własnym oku nie dostrzegasz?

Ewangelia św. Mateusza

Tematy

Tożsamość, dyskryminacja, mechanizm projekcji, wrogość, my kontra inni.

Krótką charakterystyka

Celem ćwiczenia jest uruchomienie procesu projekcji, tj. rzutowania na innych/nieobecnych negatywnych skojarzeń, które nie byłyby możliwe do wypowiedzenia w sytuacji bezpośredniego spotkania. Projektowanym efektem ćwiczenia jest uzmysłowienie uczestnikom/uczestniczkom warsztatu szczególnej wagi doświadczenia, spotkania konkretnej osoby i pozostawania z nią w autentycznej relacji jako procesu podtrzymywania postawy przychylności i akceptacji. I odwrotnie, uczestnicy/uczestniczki w trakcie ćwiczenia będą doświadczać tego, w jaki sposób efekt narastającej niechęci czy braku przychylności stanowić może wypadkową dyfuzji odpowiedzialności, anonimowości i braku doświadczenia w grupie, co może przekładać się na uruchomienie procesów niechęci/wrogości.

Cele

Ćwiczenie ma na celu określenie negatywnej tożsamości/ram grupy (poprzez to, jakich osób grupa na pewno nie rekrutuje), a także doświadczenie samych siebie w sytuacji rozłamów my kontra inni, nieobecni.

Materiały

Flipchart, różnokolorowe pisaki.

Przebieg zajęć

Ćwiczenie składa się z kilku etapów, które tworzą integralne części ćwiczenia i zostaną opisane osobno.

I etap: Kwerenda (15–20 min.).

1. Uczestnicy/uczestniczki siadają w kręgu. Prosimy ich/je o swobodną wypowiedź na zasadzie wolnych skojarzeń na podstawie wiedzy zgromadzonej w trakcie wcześniejszego ćwiczenia (**Autoidentyfikacja. Ja na tle grupy**).
2. Wypisujemy na tablicy osoby, które w naszej grupie nie występują. Są to osoby charakteryzowane przez płeć, orientację psychoseksualną, rasę, pochodzenie społeczne, wiek, stopień sprawności, zawód, miejsce zamieszkania, narodowość itp. Podpowiedzi wprowadzamy jednak w momencie, kiedy grupa blokuje się i nie jest w stanie przekroczyć pasywności.
3. Wybierzmy wspólnie trzy charakterystyki spośród wskazanych „nieobecnych”, upewnijmy się, że osoby o takich charakterystykach nie są w naszej grupie obecne.

II etap: Analiza (20–40 min.)

1. Pracując nad każdą z trzech wskazanych kategorii, dzielimy się na trzy grupy. Każdej z grup przydzielamy wszystkie trzy wcześniej wskazane kategorie.
2. Grupy separujemy od siebie (by w miarę możliwości pracowały w osobnych pomieszczeniach).
3. Każda z grup dostaje instrukcję w taki sposób, że nie jest ona znana osobom z grup pozostałych. Instrukcja dla wszystkich grup brzmi:

Spiszmy epitety, opisy, charakterystyki, co do których mamy przekonanie, że te konkretne osoby nie chciałyby usłyszeć.

Pierwsza grupa pracuje razem. Opisy w formie krótkich fraz bądź przymiotników, a także epitety tworzone są w dyskusji grupowej i zapisywane na flipczarcie.

Druga grupa dzieli się na trzy dwuosobowe zespoły. Każdy z zespołów pracuje osobno.

Trzecia grupa – każdy/każda z uczestników/uczestniczek pracuje osobno. Dostaje informację o tym, że jego/jej praca jest anonimowa.

III etap: Synteza (20–30 min).

1. Wybieramy przedstawiciela/przedstawicielkę pierwszej grupy.
2. Jedną z osób z każdego zespołu drugiej grupy prosimy o zaprezentowanie opisów.
3. Osoba prowadząca gromadzi charakterystyki osób z trzeciej grupy i sama prezentuje efekty pracy grupy. Wyniki pracy trzech grup spisujemy na oddzielnych kartkach flipczartowych.
4. Wspólnie analizujemy efekty pracy z uwzględnieniem różnic dotyczących pracy w poszczególnych grupach.
5. Prosimy osoby uczestniczące o refleksje.

Pytania pomocnicze

1. Jak wam się pracowało? Czy to było łatwe czy trudne?
2. Jak myślicie, dlaczego wybrano do pracy akurat te trzy kategorie nieobecnych?
3. Jaka jest różnica w pracy nad swoim „ja” (czyli odpowiedzią na pytanie „Kim nie jestem”) a pracą nad pytaniem – kim oni/nieobecni nie chcieliby być?
4. Czy fakt, że mamy pewność, że osób z podobnymi etykietami w grupie nie ma, ma jakiś wpływ na nasze wypowiedzi? Jeśli tak, to jaki?
5. Czy wypowiedzi poszczególnych grup czymś się różnią?
6. Jakie czynniki mogły przełożyć się na „ostrość”, element wrogości w prezentowanych charakterystykach?
7. Czy element zmniejszenia grupy lub wprowadzenia zasady anonimowości ma jakieś znaczenie? Jeśli tak, to jakie?
8. Jaki była krzywa narastania lub zmniejszania się niechęci w prezentowanych opiniach? Jakie stany psychiczne, emocje temu towarzyszyły?

9. Czy znajomość w swoim otoczeniu osób, które posiadają status wybranych w trakcie ćwiczenia „Nieobecnych”, w jakiś sposób wpływała na kreowane etykiety? Jeśli tak, to w jaki?

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Poproś uczestników/uczestniczki o podzielenie się uwagami na temat przebiegu ćwiczenia, tego, jak wyglądała praca w poszczególnych grupach. Jak wyglądała praca w zależności od liczby uczestników/uczestniczek w grupie i instrukcji dotyczącej jawności/anonimowości?

- Czy wszystkie osoby czuły się włączone w proces grupowy, były zaangażowane i miały sposobność wyrażenia swoich opinii?
- Czy fantazja i kreatywność grupy/osób została rozpoznana i wykorzystana?
- Jak czuły się osoby wydelegowane do prezentacji efektów pracy grupy?
- Jak odebraliście/odebrałyście rolę projektantów fantazji na temat wrogości, niechęci czy postępowania innych?
- Czy myślicie, że specyfika naszego funkcjonowania w trakcie ćwiczenia mogłaby być opisem rzeczywistych procesów? Dlaczego tak, dlaczego nie?
- Co was najbardziej zaskoczyło w trakcie ćwiczenia?
- Czego dowiedzieliście/dowiedziałyście się o sobie? O procesach społecznych?
- Co można byłoby zrobić, by procesy narastania wrogości opanować, zablokować mechanizm obmowy nieobecnych/nieznanych?
- Co mogłoby się zdarzyć, by zjawiska plotki/obmowy, pasywności w obliczu zła mogły zostać zneutralizowane zarówno na poziomie prywatnym, jak i społecznym?
- Jak można by wychowywać dzieci, by nie znajdowały przyjemności w mechanizmach poszukiwania „kozła ofiarnego”?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie nosi tytuł **Nieobecni**. Istotą ćwiczenia jest więc projekcja negatywnych nastawień względem tych, których nie ma. Z jednej strony, jest to ćwiczenie, które zwykle przeradza się w formę złośliwego pastiszu (pojawia się wiele niepopularnych, negatywnych acz humorystycznych ocen). Mimo swojego projekcyjnego charakteru ćwiczenie może okazać się stosunkowo trudne, gdyż w sytuacji społecznej uczestnicy/uczestniczki warsztatów zapraszani/zapraszane są do ujawnienia postaw krytyki, powściągliwości i niechęci. Rola prowadzących powinna być drugoplanowa, organizacyjna i raczej dopełniająca,

konieczny jest jednak monitoring poziomu wrogości i tego, jak krzywdzące tezy oddziałują na poszczególnych uczestników/uczestniczki.

Modyfikacje

Inną metodą, którą możemy wykorzystać w tym ćwiczeniu, jest ćwiczenie z załącznika „*Takie tam trzy po trzy*”. *Kula śnieżna*. Ćwiczenie to jest bardziej abstrakcyjne – nie posiada personalnych odniesień, może więc być łatwiejsze do wykonania.

Kontynuacja

Kontynuacją ćwiczenia może być zgłębienie fenomenu opisywanego przez socjologów kultury jako „Antysemityzm bez Żyda”¹. Skąd biorą się tego typu zjawiska? Czemu takie zjawiska mogą mieć miejsce? Co możemy zrobić, by im zaradzić?

1. Por. Dr Marek Szopski w: <http://www.polskieradio.pl/7/1691/Artykul/939093,Polski-antysemityzm-bez-Zydow> (dostęp 20.11.2015).

Material pomocniczy dla prowadzących

Korzyści z dyskryminacji (wg Richarda Ericsona)²

Dewiacja jest przypisywana określonym zachowaniom przez społeczeństwo/ jednostki po to, by:

- wytyczyć i utrzymać granice społeczności,
- zachować homogeniczność i odrębność kulturową,
- zbudować tożsamość grupy (kim nie jesteśmy).

Para: nosiciel piętna – ciemieżyciel (heretyk – inkwizytor) jest personifikacją zrytualizowanej informacji o normach obowiązujących w danej społeczności.

2. R. Ericson, *The Culture and Power of Criminological Research*, [w:] *The Criminological Foundations of Penal Policy: Essays in Honour of Roger Hood*, pod red. L. Zedner, A. Ashworth, Clarendon Press, Oxford 2003.

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna, kolaż, wizualizacja.

5.4

Wyobraźmy sobie komplementarną rzeczywistość

dość trudny



9–17 osób



90 min.



Władza to nie parasol, który stawia się w kącie, gdy przestał padać deszcz.

Antonio Salazar

Tematy

Antyutopia, procesy totalizacji, normalizacja przemocy, anomia, dynamika „kozła ofiarnego”.

Krótką charakterystyka

W trakcie ćwiczenia uczestnicy/uczestniczki uruchamiają fantazję na temat antyutopii, tj. budują projekt lub przedstawienie złowrogiego ustroju politycznego, który oparty jest na akceptacji wrogości, wykluczenia i przyzwolenia dla mechanizmów „kozła ofiarnego”.

Cele

Ćwiczenie służy rozpoznaniu społecznych mechanizmów konformizmu, przyzwolenia na mechanizmy separacji i wrogości wobec innych.

Flipczart, różnokolorowe pisaki, długopisy, papier A4, kolorowe gazety, prasa codzienna, nożyczki, klej, kartki flipczartowe.

Przebieg zajęć

1. Uczestnicy/uczestniczki siadają w kręgu, osoba prowadząca przedstawia instrukcję:

Spójrzmy ponownie na każdą z trzech charakterystyk (z ćwiczenia *Nieobecni*). Wyobraźmy sobie „czasy”, kontekst społeczny, ekonomiczny i etyczny, w którym możliwe byłoby używanie wrogich, wykluczających etykiet – wprost, z przyzwoleniem społecznym i przy akceptacji autorytetów, prawa i społeczności. Jakie to musiałyby być światy?

2. Podzielcie się na trzy grupy. Każda z grup niech weźmie pięć gazet, wytnie z nich frazy, obrazki, słowa, które mogłyby stanowić wizualizację antyutopii dla jednej z trzech powyższych charakterystyk.
3. Dokonajcie prezentacji waszej pracy na tle grupy, opowiedzcie o tym, jak taki projekt społeczny mógłby funkcjonować.
4. Teraz wróćmy do waszych samoopisów.
Runda: Czy w tej wersji świata możliwe byłoby byciem tym, kim jestem i tym, kim chciałbym/chciałabym być. Dlaczego tak, dlaczego nie?
5. Co musiałyby się zmienić, by zmiana rzeczywistości, którą nakreśliście, była przyjazna?
6. Teraz wróćcie do waszych kolaży i grup. Wykonajcie „kolaż naprawczy”, taki, który będzie odwrotnością stworzonej wcześniej antyutopii.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

W czasie omówienia możesz skoncentrować się na różnych aspektach ćwiczenia, korzystając z zaproponowanych poniżej pytań:

- Skomentujcie ćwiczenie. Jak przebiegała wasza praca? Czy widzicie jej użyteczność, sens?
- Czy trudno było wam stworzyć wizualizację antyutopii? Jak wyglądała współpraca?
- Jak wyglądał proces przenoszenia wizji na kolaż? Czy wersja materialna antyutopii (kolaż) różni się od wizualizacji? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- Kiedy ludzie są skłonni do akceptacji wrogości skierowanej na innych? Co musi się zdarzyć, by społeczeństwo przyjęło wrogość, nienawiść czy mechanizmy pogromowe jako akceptowane, a nawet nagradzane?

- Co musi się zdarzyć, by normalizacja przemocy i wykluczenia innych była możliwa? Czego ludzie powinni być świadomi, by nie doszło do powstania antyutopii?
- Jaki stosunek do osób wykluczanych/atakowanych powinniśmy/powinnyśmy mieć, by wytłumiać mechanizmy pogromowe? Co mogą zrobić świadkowie/świadkinie nienawiści względem innych?
- Jak społeczeństwo wrogie względem innych może uszkadzać pozostałych, pozornie akceptowanych członków/członkinie społeczności?
- Czemu wspólnota jest konieczna, by przewyżyć działania motywowane nienawiścią?
- Z jakiego powodu warto żyć w równości, pluralizmie i poszanowaniu dla inności?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie ma za zadanie uświadomić uczestnikom/uczestniczkom warsztatu, że to świadek, osoby postronne mają możliwość blokowania procesów normalizacji przemocy. Ważnym przesłaniem ćwiczenia jest to, by pokazać, że wykluczenie, wrogość lub eksterminacja w szczególnych warunkach społecznych mogą stać się normą społeczną, prawną i kulturową, a procesy degeneracji państwa, ustroju prawnego i standardów moralnych stanowią zwykle serię mało znaczących ustępstw i kompromisów ze strony tzw. przyzwoitych obywateli/obywatelek. Ćwiczenie jest dość trudne, wymaga od uczestników/uczestniczek dużej wrażliwości i wglądu.

Kontynuacja

Zdobądź informacje o zmianach polityczno-społecznych w krajach, w których wykluczenie i wrogość wobec innych (imigranci, Romowie, Żydzi, muzułmanie) stała się oficjalną, uznawaną przez polityków narracją. Poprzez analizę zgromadzonych informacji i danych historycznych dokonajcie porównania z efektami waszej pracy. Czy przedstawione w ramach ćwiczenia antyutopie pokrywają się z modelami państw, społeczeństw czy wspólnot, w których jawnie stosowana jest polityka wykluczania, dyskryminacji lub napiętnowania wybranych grup? Spróbujcie odpowiedzieć na pytania: Jeśli tak łatwo w formie ćwiczeniowej można zrekonstruować ustrój wrogi względem części obywateli czy obywateli i oszacować ryzyko, które się w tym kryje dla całości wspólnoty, dlaczego ludzie decydują się na kultywowanie struktur wykluczenia czy nawet eksterminacji? Jakie czynniki po stronie jednostek i grup ludzkich mogą powodować, że podział świata społecznego na „lepsi my – gorsi oni” jest ciągle popularny, mimo tak licznych tragedii, do których taka sytuacja doprowadzała w przeszłości i aktualnie?

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna, wizualizacja.

5.5

Powróćmy do kontraktu

umiarkowanie łatwy



co najmniej 6 osób



20 min.



Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono.

Wisława Szymborska

Tematy

Wykluczenie, wrogość, role grupowe, bezpieczeństwo.

Krótką charakterystyka

Zwyczajowo kontrakt grupowy tworzący ramy poufności i bezpieczeństwa w grupie treningowej tworzony jest na samym początku warsztatów. W tym przypadku uczestnicy/uczestniczki warsztatów zaangażowani byli wcześniej w aktywność na dużym poziomie inwestycji osobistej, bez uprzednio wspólnie ustalonych ram pracy. Podejmowane w trakcie warsztatu kwestie oscylują wokół destrukcyjnych i z samej swojej istoty – zagrażających treści, które w dolegliwy sposób naruszają poczucie bezpieczeństwa i ograniczają możliwości samostanowienia napiętnowanej jednostki. Doświadczenie pracy bez kontraktu stanowi doświadczenie braku zasad, braku chroniącego kontekstu, np. prawnego, w którym przychodzi się znaleźć tym osobom. Szczególne zaangażowanie i profesjonalizm osób prowadzących w istocie stanowi ramę stabilizacyjną dla ewentualnych nieadekwatnych reakcji uczestników/uczestniczek, którzy mogą jednak odczuwać pewien rodzaj niejasności i braku oddolnie sformułowanych i zaakceptowanych przez grupę zasad.

Cele

Stworzenie wewnętrznych norm regulujących pracę grupy i wskazanie na fakt, że ustanowione przez grupę i przestrzegane przez jej członków/członkinie zasady dają poczucie bezpieczeństwa i stanowią o zachowaniu postawy wzajemnego szacunku.

Materiały

Flipchart, pisaki.

Przebieg zajęć

1. Grupa siada w kręgu. Dyskusję prowadzi trener/trenerka, kotrener/kotrenerka zajmuje się zapisywaniem ustaleń poczynionych przez uczestników/uczestniczki.

Wprowadzenie trenera/trenerki:

Co już wiemy:

- Wiemy, że będziemy mówić o rzeczach bardzo trudnych. O wykluczeniu, piętnie, wrogości i nienawiści. O zazębiających się aspektach sprawstwa, pasywnej/aktywnej obserwacji i bycia ofiarą.
- Wiemy także, że będziemy poruszać się po niebezpiecznym kontinuum: ja – my – wy – oni.
- Wiemy również o tym, że aby pracę tę potraktować poważnie, konieczna jest zgoda na przekraczanie obron, zarówno tych indywidualnych, jak i grupowych.
- Wiemy już, że wymaga to poczucia bezpieczeństwa w grupie.

Czego nie wiemy

Trening jest techniką poszerzania świadomości i samoświadomości. Na ten moment nie możemy więc oszacować tego, czego nie wiemy. Spróbujmy ułożyć takie zasady pracy grupowej, by z jednej strony dać sobie i innym przyzwolenie na przekraczanie osobistych barier, a jednocześnie stworzyć warunki bezpieczeństwa i komfortu pracy.

1. Tworzenie kontraktu grupowego (zasady pracy).
2. Oczekiwania grupy wobec osób prowadzących.

We właściwej realizacji celów warsztatowych aktywne uczestnictwo wszystkich osób jest niezbędne. Każda z osób uczestniczących, niezależnie od temperamentu, poziomu otwartości i tego, jaką rolę zwykła przyjmować w grupie, powinna mieć wpływ na kształt warsztatu, granice poufności oraz ustalenie reguł, które stanowiąby gwarancję indywidualnego bezpieczeństwa. Zachęcajcie uczestników/uczestniczki do przedstawiania swoich opinii. Dbajcie o proporcje w wypowiedziach poszczególnych osób, dbajcie o to, by praca nad kontraktem była odpowiedzią na indywidualne doświadczenia i uwarunkowania każdego z uczestników/uczestniczek.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od zapytania, jak uczestnicy/uczestniczki odnoszą się do tego, że moment ustalenia kontraktu został przesunięty? Czy zauważyli/zauważyły wcześniej, że pracują bez kontraktu grupowego? Jeśli tak, to jakie uczucia w nich to wywołało? Co zmieni się od momentu wprowadzenia kontraktu i czy według uczestników/uczestniczek jest on w ogóle potrzebny? Czy w trakcie burzy mózgów pojawiły się pomysły zasad obowiązujących wszystkich uczestników/uczestniczeki? Jak działa konsensus? Czy kompromis zawsze musi oznaczać odstąpienie od części swoich praw? Kto jest zobowiązany do przestrzegania kontraktu i co się wydarzy, jeśli ustalone w nim zasady nie będą respektowane? Czy uczestnicy/uczestniczki znaleźli/znalazły się kiedyś w sytuacji, gdy normy zwyczajowe były łamane i to oni/one byli/byli bezpośrednio pokrzywdzeni/pokrzywdzone taką sytuacją? Co zrobili/zrobiły? Co mogłoby się wydarzyć, kto musiałby pomóc, by możliwe było poradzenie sobie z taką sytuacją?

Wskazówki dla prowadzących

To ćwiczenie jest stosunkowo łatwe. Jediną rzeczą, która wymaga uwagi, to dopilnowanie, by w kontrakcie pojawiły się kwestie poufności (utrzymania tajemnicy w zakresie wypowiedzi i funkcjonowania uczestników/uczestniczek w trakcie warsztatu), szacunku do siebie nawzajem, zakazu interakcji fizycznych (popychania itp.) oraz akceptacji dla różnic w poglądach i postawach.

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna.

5.6 Dyskryminacja/wykluczenie/ napiętnowanie – mapa pojęć

umiarkowanie łatwy



co najmniej 9 osób



30 min.



Gdy mędrzec zna początek sprawy, zna także jej koniec...

Talmud

Tematy

Wykluczenie, wrogość, napiętnowanie, dyskryminacja.

Krótką charakterystyka

Istotą ćwiczenia jest stworzenie siatki pojęć, ale także uświadomienie uczestnikom/uczestniczkom, że zjawiska te mają wspólne źródła i że pomiędzy niechęcią, dyskryminacją a otwarcie wyrażaną wrogością i napiętnowaniem nie ma istotnych różnic jakościowych, a jedynie ilościowe. Zgoda na niechęć czy dyskryminację w tym ujęciu zmienia zarówno sprawcę, jak i świadka, a przez to dyskryminacja staje się podglebiem dla napiętnowania, a także w skrajnej formie eksterminacji.

Cele

Ćwiczenie ma na celu wydobycie poglądów i przekonań uczestników/uczestniczek na temat zjawisk takich jak dyskryminacja, wykluczenie, napiętnowanie

oraz zbadanie, w jaki sposób te trzy negatywne zjawiska są ze sobą powiązane, a czym istotowo się różnią.

Omawiane prawa

Prawo antydyskryminacyjne, prawo do obrony przed przemocą, prawo do ochrony własnego wizerunku, prawo przeciwdziałania przestępstwom motywowanym uprzedzeniami.

Materiały

Flipczart, pisaki, długopisy, kartki A4.

Przebieg zajęć

1. Dzielimy grupę na trzy zespoły. Każda z grup pracuje nad poszczególnym zagadnieniem (dyskryminacja, wykluczenie, napiętnowanie).
2. Przywołajcie z pamięci sytuację, która mogłaby być przykładem każdego z omawianych zjawisk. Stwórzcie roboczą definicję zjawiska. Zastanówcie się, jakie są specyficzne cechy, które będą je wyróżniać z grupy szerszych zjawisk. Odpowiedzi spisujemy na kartkach.

Prezentujemy wyniki na tle całej grupy. Zachęcamy do osobistych wypowiedzi, które przywołają zdarzenia podobne do relacjonowanych zdarzeń. Prosimy o przykłady z historii.

3. Pracując w grupie, dzielimy kartkę flipczartową na trzy części: wpisujemy cechy wspólne łączące zjawiska: dyskryminację, wykluczenie i napiętnowanie oraz cechy różnicujące, specyficzne tylko dla wybranej kategorii.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od rozmowy na temat ćwiczenia i tego, czemu ludzie łamią swoje standardy moralne, uniwersalne/religijne kodeksy etyczne i dopuszczają się indywidualnych i zbiorowych aktów dyskryminacji, wykluczenia, a nawet otwartej wrogości i napiętnowania. Jakie potrzeby i korzyści realizowane są w oparciu o takie zachowania? Co mogłoby być przeciwwagą dla takich tendencji? Jak zjawiska te oddziałują na ofiary? Co dzieje się w sferze emocji, przekonania na temat siebie i świata, a także w obszarze zachowań osób napiętnowanych dyskryminacją i wykluczeniem? Jakie postawy w takich sytuacjach może wykształcić świadek/świadkini (bierny i aktywny)? Co można by zrobić, żeby takie zjawiska jak dyskryminacja, wykluczenie czy napiętnowanie nie miały miejsca? Jak musiałoby zmienić się wychowanie dzieci, relacje międzyludzkie, prawo, przekazy religijne?

Pytania pomocnicze

- Czy zadanie było łatwe/trudne?
- Jakie słowa klucze, sformułowania, twierdzenia mogą pojawić się w słowniku sprawców? Czym te trzy zjawiska się różnią?
- Czy występują tutaj różnice jakościowe czy także ilościowe?
- Co jest istotą każdego z nich?
- Jakie motywy przyświecają sprawcom w poszczególnych aktywnościach? Kto i jakie korzyści może z nich osiągać?
- W jaki sposób zmieniają one sprawcę, ofiarę i świadka?

Wskazówki dla prowadzących

Zabierając głos, staraj się podkreślać związek łączący wszystkie trzy zjawiska. Podkreślaj przy tym, że otwarta wrogość i napiętnowanie są zwieńczeniem procesu stopniowej erozji uważności na sytuację osób w trudniejszym położeniu, solidaryzmu i empatii. Miej świadomość, że w trakcie dyskusji mogą pojawić się trudne, konfesyjne opisy dyskryminacji, wykluczenia, napiętnowania, stanowiące doświadczenie samych uczestników/uczestniczek bądź też ich bliskich. Musisz zwracać uwagę na tego typu sytuacje, pozwolić wypowiedzieć się osobie, dać jej wsparcie i poprowadzić dalszą dyskusję w taki sposób, by osoba ujawniająca swoje doświadczenie miała poczucie zrozumienia i przekroczenia w sensie pozytywnym pozycji opresji.

Prowadząc dyskusję, staraj się nawiązywać do trójkąta sprawca–świadek–ofiara, w którym możliwa jest zarówno eskalacja, jak i wygaszenie oraz zaniechanie aktów dyskryminacji i wykluczenia.

Kontynuacja

W następstwie ćwiczenia uczestnicy/uczestniczki mogą chcieć podjąć działania na rzecz osoby/grupy, która/które doświadczyła/doświadczyły dyskryminacji lub wykluczenia. Możecie wspólnie wybrać obszar działania. Mogłyby to być zarówno historia zaprezentowana przez uczestnika/uczestniczkę warsztatu bądź temat aktualnie dotkliwy w najbliższej społeczności. Zbudujcie wspólnie mapę problemu, wyodrębnijcie ofiary/świadków (w tym osoby znaczące, decydentów, których postawa w eskalacji i wygaszaniu dyskryminacji jest kluczowa) oraz sprawców (mogą to być także krzywdzące procedury lub mechanizmy dyskryminacyjne wbudowane w strukturę instytucji). Stwórzcie plan zaradczy, z dokładnym przypisaniem działań do konkretnych osób oraz określeniem ścisłych ram czasowych. Opiszcie projektowany efekt waszej aktywności. Ustalcie strategię współpracy, ewaluację postępów i system wzajemnego wsparcia.

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna, analiza semantyczna.

5.7 Profilowanie

trudny



co najmniej 9 osób



120 min.



Kto zanadto swojemu rozumowi dowierza wpada w błędy i pomyłki...

Talmud Sanhedrin, 92

Tematy

Sytuacja trudna, mechanizmy obronne, zachowanie, samopoznanie.

Krótką charakterystyka

W trakcie ćwiczenia *Profilowanie* uczestnicy/uczestniczki pozyskają podstawową wiedzę psychologiczną i będą mogli nabyć wiedzę, jaka osoba będzie wolna od postaw dyskryminacyjnych – nawet w sytuacji trudnej, a inna – nawet w stosunkowo komfortowym i niezagrażającym otoczeniu – będzie miała skłonność do obronnego dzielenia rzeczywistości na „my” versus „oni”. Pośrednio ćwiczenie stanowi także bezpieczną, bo projekcyjną sposobność do samopoznania i lepszego rozeznania w stosowanych przezsiebie mechanizmach.

Cele

Ćwiczenie to ma na celu rozpoznanie różnych stylów radzenia sobie z sytuacją trudną. Projektowanym efektem ćwiczenia jest pokazanie, że wrogie/agresywne postawy stanowią w istocie niedojrzałe i prymitywne obrony zagrożonego „ja”.

Flipczart, pisaki, długopisy, kartki A4, materiały (paski papieru ze zdaniem), kserokopie z arkuszami odpowiedzi.

Przebieg zajęć

1. Grupa siada w kręgu.
2. Dzielimy grupę na trzy zespoły (D, ND, N). Każda z grup otrzymuje zestaw (zob. Materiały pomocnicze) stanowiących zdania – samoopisy.
3. Osoba prowadząca przekazuje instrukcję:

Spróbujcie w oparciu o wrywkowe zdania stworzyć fikcyjną postać, którą charakteryzowałyby owe opisy.

Odpowiedzcie na pytania:

- Kim ona jest?
 - Jakie zawody będzie wybierać?
 - Jakie związki tworzyć?
 - Jaka będzie jej filozofia życia?
 - Jak zareaguje ona na kryzys (atak, dotkliwą utratę, brak zasobów)?
 - Co zrobi w sytuacji utraty pracy?
 - Czy będzie miała zwierzęta domowe? Jeśli tak, to jakie?
 - Jaki będzie jej stosunek do pieniędzy?
 - Czy będzie lubiana?
 - Czy obejmując funkcje publiczne, będzie spotykała się z szacunkiem i uznaniem?
 - W jaki sposób będzie spędzać czas wolny?
4. Grupy prezentują sylwetki na forum.
 5. Czy potraficie wskazać osoby publiczne (także historyczne), które wpisywałyby się w ten profil?
 6. Teraz wyobraźcie sobie sytuację graniczną: sytuację dyskryminacji, wykluczenia, napiętnowania.
 - Jak mogłyby zareagować w sytuacji prześladowania osoby obcej?
 - Jaka pozycja byłaby dla niej „naturalna” w sytuacji dyskryminacji: sprawcy, ofiary czy świadka pasywnego?
 - Czy i w jakich warunkach mogłyby stać się sprawcą? Jakim sprawcą byłaby taka osoba?

- Jak odniesie się do sytuacji choroby i utraty zasobów u swojego przyjaciela/przyjaciółki?
7. Omawiamy tylko grupy albo poszczególne mechanizmy obronne (zob. Materiały pomocnicze).

Materiały pomocnicze

Grupa D

Radzę sobie ze swoim lękiem poprzez to, że robię coś konstruktywnego i twórczego jak malowanie i rzeźbienie.

Chwytnie się jakiejś pracy, która jest pod ręką, chroni mnie przed przygnębieniem i niepokojem.

Bardzo łatwo potrafię śmiać się z siebie.

Zazwyczaj potrafię zobaczyć śmieszny aspekt sytuacji skądinąd kłopotliwych i bolesnych.

Kiedy muszę się zmierzyć z trudną sytuacją, próbuję wyobrazić sobie, jaka ona będzie i planuję sposoby poradzenia sobie z nią.

Kiedy mogę przewidzieć, że będę smutny/smutna, wtedy łatwiej mi z tym sobie poradzić. Potrafię nie myśleć o jakimś problemie, aż do chwili, gdy mam czas, by się nim zająć.

Potrafię opanować swoje uczucia w sytuacji, gdyby miały przeszkadzać w tym, co robię.

Grupa N

Po tym, jak walczę o swoje prawa, mam skłonność do przeproszania za to.

Kiedy myślę, żeby zrobić komuś coś złego, to potem odczuwam potrzebę, aby być dla niego bardzo dobrym.

Czerpię satysfakcję z pomagania innym. Gdybym nie mógł/mogła być aktywny/aktywna na tym polu, przeżywałbym/przeżywałabym silne przygnębienie.

Chwytnie się jakiejś pracy, która jest pod ręką, chroni mnie przed przygnębieniem i niepokojem.

Zawsze czuję, że ktoś z moich znajomych jest moim aniołem stróżem.

Znam kogoś, kto potrafi zrobić absolutnie wszystko i jest absolutnie prawy i sprawiedliwy.

Gdyby ktoś mnie napadł i ukradł mi pieniądze, wołałbym/wolałabym raczej, żeby zajęto się jego/jej problemami, niż żeby go/ją ukarano.

Często jestem bardzo miły/miła dla ludzi, co do których mam uzasadnione powody, by być na nich zły/zła.

Grupa ND

Ludzie mają skłonność do złego traktowania mnie.

Jestem pewny/pewna, że jestem pokrzywdzony/pokrzywdzona przez los.

Gdyby szef się mnie czepiał, to mógłbym/mogłabym specjalnie popełnić błąd w mojej pracy albo pracować wolniej.

Choćbym nie wiem jak się skarżył/skarżyła, nikt na to właściwie nie zareaguje.

Często działam impulsywnie, gdy coś mnie drażni.

Gdy czuję się zraniony/zraniona, staję się agresywny/agresywna.

Często mówią, że nie okazuję swoich uczuć.

Często zauważam, że nie czuję niczego, kiedy sytuacja mogłaby uzasadniać silne emocje.

Szczycę się tym, że potrafię pozbawiać ludzi złudzeń na mój temat.

Jestem osobą zahamowaną.

Czerpię więcej satysfakcji z fantazji niż z realnego życia.

Rozwiązuję więcej spraw we własnych marzeniach niż w realnym życiu.

Ludzie mówią, że mam skłonność do ignorowania niemiłych faktów, tak jakby one nie istniały.

Niczego się nie boję.

Lekarze nigdy naprawdę nie rozumieją tego, co mi dolega.

Kiedy jestem przygnębiony/przygnębiona lub zalękniony/zalękniona, jedzenie sprawia, że czuję się lepiej.

Ignoruję niebezpieczeństwo, jak gdybym był/była supermenem/supermenką.

Posiadam specjalne umiejętności, które pozwalają mi iść przez życie bez problemu.

Czasem myślę, że jestem aniołem, a kiedy indziej, że jestem diabłem.

Moim zdaniem ludzie są albo źli, albo dobrzy.

Jestem w stanie znaleźć słuszne uzasadnienie (odkryć uzasadnione powody) dla wszystkiego, co robię.

Zawsze istnieją jakieś powody, gdy sprawy nie układają się tak, jak należy.

Czuję się chory/chora, gdy sprawy nie układają się po mojej myśli.

Dostaję bólu głowy, kiedy muszę zrobić coś, czego nie lubię.

Materiał pomocniczy dla osób prowadzących

W trzech grupach (D, Nd, N) umieszczono przykłady opisujące zachowania charakterystyczne dla osób z różnym poziomem integralności psychicznej.

D – wysoka kompetencja w radzeniu sobie (mechanizmy dojrzałe)

N – średnia kompetencja w radzeniu sobie, duża chwiejność (mechanizmy neurotyczne).

Nd - niska kompetencja w radzeniu sobie, skłonność do zachowań agresywnych i autoagresywnych (mechanizmy niedojrzałe)

Obrony dojrzałe

Profil D

Osoba ta w pełni przystosuje się do rzeczywistości w wieku dorosłym. Co do zasady będzie przeżywać się jako osoba szczęśliwa. Wybierze pracę zgodną ze swoimi ambicjami, będzie aktywna społecznie poza miejscem pracy. Jej przyjaźnie będą satysfakcjonujące i długotrwałe. Jeśli będzie uprawiać sporty, nie będą to raczej dyscypliny polegające na rywalizacji. W dzieciństwie nie będzie przejawiać znaczących problemów emocjonalnych, raczej nie będzie korzystać z pomocy psychiatrycznej. Będzie wykorzystywać cały urlop.

Ujawnienie agresji, niechęci będzie przychodzić jej dość łatwo (nie będzie ich „trzymała w sobie”). Emocje te nie będą jej destabilizować, będą miały także konstruktywny wpływ na osoby, względem których będą kierowane. W sensie subiektywnym osoba taka będzie przeżywać się jako osoba zdrowa fizycznie.

Funkcjonowanie w sytuacji kryzysu:

Osoba taka będzie miała skłonność do tworzenia ruchów samopomocowych działających na rzecz osób dotkniętych podobną traumą. Będzie uwalniała się od przykrych doznań towarzyszących sytuacji kryzysowej poprzez dzielenie się swoim doświadczeniem z innymi osobami, w taki sposób, by także i one mogły skorzystać z jej doświadczenia, a także by przekazana wiedza dodawała im otuchy.

Osoba ta będzie bardzo wdzięczna za gesty wsparcia i będzie odnosić się z entuzjazmem do bliskich i przyjaciół, którzy zdecydowali się jej towarzyszyć. Będzie wspierać normalność, angażować się w aktywności artystyczne, będzie dystansować się od swojej dramatycznej sytuacji poprzez normalizację swojego doświadczenia jako losu człowieczego. Doświadczenie kryzysowe zostanie jednak zapamiętane, a jego ocenie *post factum* nie będzie towarzyszyć ani idealizacja, ani dewaluacja.

Osoba taka będzie miała poczucie humoru, będzie wspierać przerażonych bliskich poprzez łagodne żarty z usztywnienia i nadmiernej samokontroli z ich strony.

Obrony neurotyczne

Profil N

Osoba taka będzie zasadniczo przystosowana do funkcjonowania społecznego, jej życie będzie jednak dość burzliwe i obfitujące w liczne zwroty linii życiowej. Podejmowane zajęcia będą albo przeszacowane (powyżej możliwości) bądź też niedoszacowane (poniżej możliwości). Osoba z tej grupy będzie miała licznych przyjaciół, jednak od fascynacji i idealizacji przechodzić będzie do rozczarowania i dewaluacji, co przełoży się na kruchość budowanych więzi. Także związki życiowe będą dość konfliktowe, z ewentualnością rozpadu. Będzie miała skłonność

do podejmowania zachowań rywalizacyjnych, emocje, w tym agresja towarzysząca tym zachowaniom będzie bądź ukryta i zaprzeczona, bądź też wyrażana w sposób impulsywny, nierzadko raniący.

Funkcjonowanie w sytuacji kryzysu:

Osoba taka będzie miała duże trudności z przypomnieniem sobie, co właściwie się zdarzyło w momencie krytycznym. Będzie wydawała się nieobecna, niezainteresowana grozą swojego położenia. Silne emocje zostaną ulokowane w rzeczach i sprawach pozornie nieistotnych (np. płacz w związku z rozbiciem wazonu). Jeśli osoba ta dozna traumy wskutek napaści, będzie miała skłonność do podejmowania kolejnych zachowań ryzykownych z punktu widzenia prawdopodobieństwa doświadczenia kolejnej napaści. Możliwe jest, że zostanie ekspertem/ekspertką w obszarze doświadczonej traumy, będzie miała jednak skłonność do intelektualizacji, uporczywego powtarzania szablonowych tez, nie będzie miała zdolności odstąpienia od swoich przekonań w sytuacji, gdy jej poglądy spotkają się z rzeczową krytyką. Wszystkim tym stanom towarzyszyć będzie duża koncentracja na sobie, wysoki poziom napięcia i niezdolność do korzystania ze wsparcia opartego na autentycznych relacjach.

Obrony niedojrzałe

Profil Nd*

Osoba z tej grupy będzie zasadniczo niedostosowana społecznie. Będzie przy tym rozwijać wyraźne poczucie krzywdy i obwiniać innych o funkcjonowanie w niezadowolającej, subiektywnie pośledniej kondycji.

Będzie skoncentrowana na sobie, nie będzie przejawiać skłonności do aktywnych działań społecznych. Jej przyjaźnie będą raczej jałowe i nacechowane nieufnością, zaś związki, jeśli w ogóle będą zawierane, cechować się będą labilnością i kruchością. Z grupy tej będą rekrutować się osoby leczone (także poprzez hospitalizowanie na oddziałach psychiatrycznych). Dzieciństwo osób cechujących się profilem Nd będzie obfitowało w sytuacje traumatyzujące, co zaowocuje licznymi, złożonymi problemami emocjonalnymi. Osoby Nd będą miały trudności z werbalnym komunikowaniem złości czy niezadowolenia – będą ją odgrywać poza słowami poprzez zgeneralizowaną wrogość względem arbitralnie wybranej grupy czy przygodnie spotkanych jednostek.

Funkcjonowanie w sytuacji kryzysu:

Osoba taka w sytuacji traumy będzie miała skłonność do eskalacji znaczenia kryzysu i poszukiwania osób odpowiedzialnych za zaistniałą sytuację. Uruchomi strategię drakońskich kar, wskazania i naznaczenia potencjalnie odpowiedzialnych. W sytuacji choroby będzie miała skłonność do hipochondryzacji, szczególnej koncentracji na zdrowiu i absorbowania otoczenia swoimi przekonaniem i obawami w obszarze swojej cielesności. Odreagowanie stresu będzie realizowane w relacjach z osobami słabszymi, pozbawionymi osłon statusowych (np. wyżywanie się na ekspedientce), bądź w formie lokowania ukrytej wrogości w pozornie przyjaznej komunikacji. Może dojść do urojeniowej interpretacji traumy (np. wypadek jako zamach), a pomocnicy wystąpią w roli fałszywych, spiskujących beneficjentów, którzy mieliby korzystać na sytuacji kryzysowej.

Rozpocznij dyskusję prośbą do uczestników/uczestniczek o podzielenie się ogólnymi refleksjami na temat ćwiczenia. Jak wyglądał podział pracy przy analizie typów psychologicznych? Jak przebiegał proces uogólniania i profilowania? Czy tworzenie sylwetek osobowych w oparciu o dostarczone wypowiedzi było trudne? Jeśli tak, to opiszcie istotę tej trudności.

Czy stworzone profile oraz towarzyszący im komentarz prowadzących dają możliwość zorientowania się w tym, jakie mechanizmy czynią z ludzi sprawców, świadków i ofiary wykluczenia i wrogości?

Możliwe jest skierowanie dyskusji także na obszary bardziej ogólne. W takim przypadku możesz poprosić uczestników/uczestniczki o refleksję na temat czynników, które kształtują osobowość sprawcy przestępstw z nienawiści.

Pytania pomocnicze:

1. Jakie czynniki mogą mieć wpływ na ukształtowanie się hejtera (np. dzieciństwo, grupa rówieśnicza, wzorce osobowe, temperament, otoczenie, kultura, religia)?
2. Czy raczej kultura czy natura stanowi czynnik determinujący?
3. Co można by zrobić, by sytuacja uległa poprawie?
4. Czy uważacie, że na poziomie grupowym mogą występować podobne mechanizmy te, które rozpoznawaliśmy/rozpoznawałyśmy na poziomie indywidualnym? Podajcie przykłady z życia społecznego.

Wskazówki dla prowadzących

Do przeprowadzania tego ćwiczenia potrzebna będzie spora ilość czasu, ponieważ mechanizmy psychologiczne funkcjonowania potencjalnych sprawców, ofiar i świadków są skomplikowane i wymagają ze strony uczestników/uczestniczek poważnego namysłu.

Ćwiczenie może być prowadzone na różnym poziomie złożoności, w zależności od tego, jaki poziom wglądu prezentuje grupa. Możliwe jest przeprowadzenie ćwiczenia, w którym uczestnicy/uczestniczki przeprowadzą profilowanie, odniosą się do kilku podstawowych pytań i zaprezentowane im zostaną ogólne opisy profili wraz z komentarzem osób prowadzących, że każdy/każda z nich będzie inaczej radzić sobie z sytuacją trudną.

Możliwe jest badanie biograficzne autorów Zagłady i eksterminacji (np. Hitler, Goebbels, Stalin, Pol Pot), stworzenie ich profili psychologicznych i próba porównania ich z profilami, nad którymi pracowaliście/pracowałyście w trakcie ćwiczenia. W tym celu możecie poszukać w bibliotece lub w Internecie materiałów źródłowych bądź zaprosić na spotkanie osoby, które zawodowo zajmują się transformacją traum (np. interwencji kryzysowych/interwencji kryzysowe) lub specjalistów/specjalistki od analiz biograficznych. Jako materiał pomocniczy może zostać użyty opis profili osób skłonnych do mowy/przestępstw z nienawiści tej samej autorki, zamieszczony w niniejszej publikacji (*Mowa z nienawiści. Sprawcy. Ofiary. Świadkowie*).

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna, metody indukcyjne w analizie charakteru.

Runda zamykająca pierwszy dzień

Czas: 30 min.

Pytania:

Czego dowiedziałem/dowiedziałam się o sobie?

Jakie uczucie mógłbym/mogłabym wskazać jako najbardziej dojmujące?

Jaka myśl została we mnie jako najistotniejsza refleksja ze spotkania?

Czy coś zmieni się w moich zachowaniach/postawie? Jeśli tak, co to będzie?

Czego dowiedziałem/dowiedziałam się o grupie?

Czy i jeśli tak, to czego nowego dowiedziałam/dowiedziałem się o zjawiskach dyskryminacji, wykluczenia i napiętnowania?

Runda otwierająca drugi dzień

Czas: 15 min.

Pytania:

Ogólne pytanie o samopoczucie.

Z jaką energią uczestnicy/uczestniczki przystępują do pracy nad ćwiczeniem?

5.8

Siatka więzi

dość trudny



20–30 osób



180 min.



Tematy

Utraty, piętno, kryzys, sytuacja osoby wykluczonej, trauma.

Krótką charakterystyka

Uczestnicy/uczestniczki, poprzez identyfikację z ofiarą i traconymi przez nią stopniowo, a następnie odzyskiwanymi w jakimś stopniu zasobami, mają możliwość „wejścia w buty” osoby naznaczonej. Ćwiczenie nie dotyczy jedynie utraty zasobów zewnętrznych, obejmuje także proces destrukcji psychologicznej, utraty wiary w sprawiedliwy świat, utraty poczucia bezpieczeństwa. Uczestnicy/uczestniczki towarzyszą ofierze zarówno przed okresem napiętnowania, w momentach, w których pada ona ofiarą piętna, a także w sytuacji, gdy stara się ona odbudować na nowo swoje życie. Bezpośrednim celem ćwiczenia jest rozpoznanie rzeczywistej sytuacji osoby będącej obiektem piętna, tego, jak traci ona punkty oparcia i w jaki sposób zmienia się jej rzeczywistość psychologiczna, rodzinna i społeczna na skutek doświadczonego piętna.

Cele

Ćwiczenie ma na celu wieloaspektowy wgląd w sytuację psychologiczną, relacje społeczne, bezpieczeństwo socjalne osoby, która staje się ofiarą piętna.

Flipczart, różnokolorowe kawałki włóczki (1,5 m), nożyczki, bloczek kartek samoprzylepnych (większy), historia osoby wykluczonej/napiętnowanej (zob. Materiały pomocnicze).

Przebieg zajęć

1. Do wykonania ćwiczenia potrzeba dużo miejsca, żeby w okręgu mogło stanąć kilka osób i aby w środku można było postawić krzesło. Zapraszamy na środek chętną osobę, która chciałaby zagrać najważniejszą rolę – bohatera/bohaterki, któremu/której nadajemy imię (tutaj roboczo: Anna).
2. Prosimy o zgłoszenie trzech ochotników/ochotniczek – będą to narratorzy/narratorki, którzy/które swoimi słowami będą opisywać sytuację: 1) „przed” 2) „w trakcie” i 3) „po” sytuacji doświadczenia piętna. Wszystkie cztery osoby wychodzą z sali głównej – przekazujemy im casusy do przeczytania.

Instrukcja przekazywana przez osobę prowadzącą narratorom:

- Każdy/każda z narratorów/narratorek przedstawia sytuację Anny w trzech etapach jej życia.
- Pierwszy narrator/pierwsza narratorka przedstawia: opis biograficzny Anny (ile ma lat, co robi, rodzina, otoczenie, praca, itp.) oraz funkcjonowanie przed kryzysem (napiętnowaniem).
- Drugi narrator/druga narratorka prezentuje: sytuację napiętnowania, nienawistnego ataku, kryzysu (zewnętrzne okoliczności).
- Trzeci narrator/trzecia narratorka opisuje: sytuację posttraumatyczną. Co się wydarzyło potem? Jak zmieniła się zewnętrzna sytuacja Anny?
- Historia bazowa jest rzeczywistym zapisem losów, więc może zawierać niepełne dane. Warto więc przeczytać cały tekst, wydobyć fragmenty interesującej nas narracji (często nie jest ona ulokowana w jednym fragmencie, część informacji jest wyrażona nie wprost). W opowieści dla grupy należy bazować na faktach, warto jednak wyobrazić sobie, co rzeczywiście działo się w danym okresie w życiu naszego bohatera/bohaterki.

Instrukcja przekazywana osobie relacjonującej z pozycji „ja” sytuację ofiary, tj. osoby wcielającej się w Annę:

- Ćwiczenie nie polega na wiernym odtwarzaniu faktów z życia osoby, z której historią będziesz się identyfikować. W sferę faktów będą uczestników/uczestniczki wprowadzać narratorzy.
- Wypowiedź osobista w zakresie ujawniania stanów psychicznych, uczuć i osobistych odniesień do sytuacji podzielona będzie na trzy części: 1) „przed”; 2) „w trakcie”; 3) „po” sytuacji doświadczenia piętna, które zapowiadać będą narratorzy.

- Ważne jest wejście w rolę, identyfikacja z osobą i improwizacja zgodna z tym, jak przeżywamy daną osobę i jak ona i jej los się nam jawi.
3. Z grupą ustalamy wszelkie możliwe wartości ogólnoludzkie (zasoby) istotne dla osób w wieku bohaterki (zasoby materialne, psychologiczne, społeczne, duchowe) i zapisujemy je na flipczarcie.
 4. Pomagamy uczestnikom/uczestniczkom, naprowadzając ich/je na wskazanie wartości ogólnoludzkich takich jak: rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, dzieci, przyjaciele, dom, bezpieczeństwo, stabilizacja, zdrowie, poczucie własnej wartości, zainteresowania, praca, pieniądze, czas, nauka, wiara, plany na przyszłość, zaspokajanie potrzeb, historia rodzinna, atmosfera rodzinna, ambicje.

Pierwsza runda

- a. Opowieść pierwszego narratora/pierwszej narratorki. Anna przed kryzysem. Jak Anna się czuła (przedstawienie perspektywy „ja”)?
- b. Anna wraz z pierwszym narratorem/pierwszą narratorką wybiera te wartości wypisane na tablicy przez uczestników/uczestniczki, które są dla niej najważniejsze. Może też wraz z grupą zaproponować i dopisać kolejne. Wybrane wartości, zasoby są podkreślane jednym kolorem, w ten sposób widzimy w co wyposażona była Anna przed doświadczeniem kryzysu.
- c. Wybrane wartości wypisujemy na kartkach papieru i przypinamy poszczególnym osobom siedzącym w kręgu wokół Anny.
- d. Każda osoba reprezentująca poszczególną wartość wypowiada się na temat jej roli w życiu Anny.
- e. W tym czasie narrator/narratorka łączy osoby z Anną za pomocą sznurka. Pierwsza część ćwiczenia kończy się tym, iż mamy Annę – szczęśliwą osobę połączoną z wartościami – czyli tym, co jest dla niej w życiu najważniejsze.

Druga runda

Pytamy Annę o odczucia w takiej sytuacji. Drugi narrator/druga narratorka: Anna w trakcie kryzysu (napiętnowania).

- a. Drugi narrator/druga narratorka zaczyna od opowiadania, w którym Anna po kolei traci poszczególne wartości. Rundka po opowieści o utracie wartości. Co się zmieniło? Co zostało utracone? Podczas utraty poszczególnej wartości przecinamy sznurek łączący ją z innym uczestnikiem/inną uczestniczką bądź całkowicie go zabieramy.
- b. Pytamy Annę oraz resztę uczestników/uczestniczek warsztatu o odczucia. Anna została sama – nie ma nikogo i niczego.

Tak czuje się człowiek w sytuacji piętna. Odchodzą iluzje, miłość, poczucie własnej wartości, a przez to poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Pojawia się ekstremalny stres, utrata zdrowia, ryzyko zwolnienia z pracy, brak pieniędzy, brak planów na przyszłość, utrata wiary w siebie i drugiego człowieka.

- c. Jeśli w trakcie kryzysu/piętna pojawiły się jakieś zasoby/wartości, wpisujemy i podkreślamy innym kolorem flamastra.
- d. Kolejne osoby otrzymują kartki wraz z nowymi zasobami. Anna łączona jest z nimi sznurkiem.

Trzecia runda

W trzeciej części nawiązujemy do sytuacji wsparcia/interwencji, radzenia sobie z piętnem. Próbujemy ponownie powiązać Annę z jej wartościami lub zastąpić je innymi.

- a. Trzeci narrator/trzecia narratorka: Anna w sytuacji przekroczenia/przezwyciężenia piętna: co się wydarzyło?
- b. Rundka po narracji. Co się zmieniło? Co zostało utracone, co się pojawiło? Ponownie wiążemy sznurek między Anną a wartościami.
- c. Co czuje Anna? Co się zmieniło? Jak kształtuje się jej bilans życiowy w związku z doświadczeniem piętna?

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Zapytaj uczestników/uczestniczki, czy zaproponowana forma obrazowania sytuacji osoby doświadczającej piętna jest w ich odczuciu dobrą metodą prezentacji losu jednostki na kanwie traumy przez nią doświadczonej?
- Czy taka forma przekazu ma przewagę nad zwykłą lekturą sytuacji wykluczenia/piętnowania? Dlaczego tak, dlaczego nie?
- Zapytaj osobę identyfikującą się z bohaterką/bohaterem casusu, jakie są jej spostrzeżenia i refleksje w związku z pełnioną rolą?
- Podobne pytania skieruj do trzech narratorów/narratorek. Poproś ich o podzielenie się swoimi uwagami.
- Poproś uczestników/uczestniczki ćwiczenia, którzy identyfikowali się z poszczególnymi zasobami/wartościami o swobodne wypowiedzi na temat odczuć i wrażeń, które pojawiły się w związku z realizacją ich roli.
- Czy napiętnowanie/wykluczenie jest możliwe do przezwyciężenia w sensie psychologicznym? Czy ofiara piętna może wrócić do stanu równowagi? Dlaczego tak, dlaczego nie?
- Czy potraficie wskazać takie zachowanie świadków, decydentów i takie regulacje prawne, które mogłyby wesprzeć naszą bohaterkę/bohatera?

- Do kogo w naszym społeczeństwie mogłaby się zwrócić osoba doświadczająca dyskryminacji? Jakże prawa jej przysługują?
- Czy system ochrony przed dyskryminacją, wykluczeniem, napiętnowaniem powinien być gwarantowany konstytucyjnie? Dlaczego tak, dlaczego nie?

Wskazówki dla prowadzących

Casusy, na podstawie których prowadzone jest ćwiczenie, powinny być autentycznym zapisem sytuacji zmagania się z dyskryminacją, wykluczeniem lub napiętnowaniem. Korzystnie jest, by historie źródłowe dotyczyły osób w podobnej grupie wiekowej i kondycji psychosocjalnej, w jakiej znajdują się uczestnicy/uczestniczki warsztatu, choć nie jest to warunek konieczny. Historie nie muszą być całościowym źródłem informacji o poszczególnych etapach zmagania się z piętnem. Opis powinien w miarę możliwości oddawać świat przeżyć bohatera/bohaterki. Ćwiczenie jest długie, zawiera osobne fazy. Ważne jest, by pamiętać, że poziom napięcia czy zaangażowania uczestników/uczestniczek w trudną, nierzadko traumatyczną historię może powodować opór i tendencje uciezkowe (wychodzenie do toalety, prośby o skończenie na wcześniejszym etapie). Warto pamiętać o przerwach po skończeniu omawiania efektów pracy po poszczególnych rundach i realizacji ćwiczenia do końca, gdyż tylko w takim przypadku osiągnięty zostanie projektowany efekt.

Modyfikacje: Opcjonalnie bohaterem/bohaterką może być sprawca/sprawczyni lub świadek/świadkini.

Dodatkową częścią ćwiczenia, w których bohaterem/bohaterką będzie sprawca/sprawczyni, warto wprowadzić zamykające ćwiczenie: *Cechy sprawcy*.

Wypisujemy na tablicy cechy sprawcy/sprawczyni z *Siatki więzi* w dwóch kolumnach: pierwsza zawierać będzie czynniki destrukcyjne, druga – czynniki chroniące.

Omawiamy wyniki pracy, nawiązując do efektów pracy z ćwiczenia *Profilowanie*.

Przydatne materiały

Casusy zaczerpnięte z publikacji *Kobiety Wędrownie*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, H. Grzymała-Moszczyńskiej, Wydawnictwo Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Odgrywanie ról, historia mówiona, techniki identyfikacyjne, praca z casusem, uzwewnętrznianie i dzielenie się refleksjami, odczuciami, burza mózgu, praca w grupie.

Czas: 30 minut.

Na koniec powróćmy do rundy otwierającej z dnia wczorajszego.

Prosimy o chwilę indywidualnej refleksji i odpowiedź na wcześniej już wprowadzone charakterystyki.

Kim jestem?

Kim nie jestem?

Kim chciałbym/chciałabym być?

Czy coś się zmieniło? Dlaczego tak, dlaczego nie?

Czego dowiedziałem/dowiedziałam się o sobie, innych i świecie?

Co możemy zrobić ze zdobytym w trakcie warsztatów doświadczeniem?

Zakończmy warsztat sesją swobodnych refleksji, wypowiedzi.

Rozwiązanie kontraktu przez osoby prowadzące. Zamknięcie warsztatu.

5.9

„Takie tam trzy po trzy”. Śnieżna kula

umiarkowanie łatwy



co najmniej 9 osób



120 min.

*Oswajanie słów jest trudniejsze niż oswajanie tygrysów.*

Halina Poświatowska

Tematy

Eskalacja, wrogość, granice wolności słowa, mowa nienawiści, przemoc werbalna, krytyka, ocena, polityczna poprawność.

Krótką charakterystyka

Energetyczna, angażująca gra o dużym poziomie inwestycji emocjonalnej, służy rozpoznaniu własnej wrogości i tego, w jaki sposób anonimowość, procesy grupowe oraz przekonanie o tym, że efekty pracy zostaną ujawnione, modyfikują przyzwolenie i poziom wrogości.

Cele

Celem ćwiczenia jest wskazanie momentu, w którym zwyczajowa niechęć, „pa-planina” staje się wrogim, nienawistnym *hate speech*. Identyfikacja specyficznych emocji, których wzrost powoduje, że ilościowe narastanie niechęci przechodzi w jakościową wrogość oraz uchwycenie punktu, w którym burzliwa wymiana zdań czy osąd nie jest już oceną, krytyką, a staje się preludium zmiany postaw na wrogie i nienawistne, stanowią tutaj meritum refleksji.

Kartki papieru, flipczart, flamastry o trzech kolorach, długopisy.

Przebieg zajęć

1. Poproś, by grupa podzieliła się na:
 - a. Zespół lub zespoły czteroosobowe,
 - b. Zespół lub zespoły dwuosobowe,
 - c. Osoby indywidualne.

Każdej z grup przekaz arkusz z tabelą z dziesięcioma wierszami. Pierwszy wiersz powinien zawierać słowo umiarkowanie oceniające, ale bez wyrazistego negatywnego nacechowania.

Przykładowe słowa: inny, śniady, ekscentryczny, odmieniec, innowierca, ateista, przybysz, obcy, dziwaczny, przewrotny, zaradny, inteligentny, oszczędny.

Wszystkie trzy grupy pracują nad jednym słowem, choć o tym nie wiedzą.

2. Każda z grup otrzymuje osobną, tylko sobie znaną instrukcję.

Grupa a

Dostaniecie tabelę ze słowem. Spróbujcie wyobrazić sobie osobę, która byłaby personifikacją tej cechy. W dziesięciu krokach spróbujcie poprzez dobór słów stopniowo zwiększać niechętność/wrogość przymiotniki stanowiące eskalację tej cechy. Wasza praca będzie zaprezentowana na forum grupy.

Grupa b

Dostaniecie tabelę ze słowem. Spróbujcie wyobrazić sobie osobę, która byłaby personifikacją tej cechy. W dziesięciu krokach spróbujcie poprzez dobór słów stopniowo zwiększać niechętność/wrogość przymiotniki stanowiące eskalację tej cechy. Wasza praca będzie w pełni anonimowa.

Grupa c – osoby indywidualne

Dostaniecie tabelę ze słowem. Spróbujcie wyobrazić sobie osobę, która byłaby personifikacją tej cechy. W dziesięciu krokach spróbujcie poprzez dobór słów stopniowo zwiększać niechętność/wrogość przymiotniki stanowiące eskalację wybranej cechy.

Osoby pracujące osobno nie dostają żadnej informacji odnośnie anonimowości/ujawnienia efektów pracy.

3. Po 15 minutach prosimy o to, by na uzupełnionych ciągach słów uczestnicy/uczestniczki nanieśli „linię krytyczną”, tj. miejsce, w którym obmowa/niechęć przeradza się w nienawistny, potencjalnie niebezpieczny, dewaluujący potencjalnego/potencjalną adresata/adresatkę przekaz.
4. Kończymy pracę, uczestnicy/uczestniczki pozostają na swoich miejscach.

5. Osoby prowadzące zbierają wypełnione arkusze. Na kartce flipczartu podzielonej na dwie części spisują zbiorczo słowa świadczące o niechęci oraz te, które są pod kreską (otwarcie wrogie/nienawistne).
6. Zgodnie z informacjami uczestników/uczestniczek, słowa wypisane przez każdą z grup podkreślane są innym kolorem flamastra.
7. Osoby prowadzące informują o modyfikacjach w instrukcjach dla każdej z grup. Wprowadzają wytyczne dotyczące pracy indywidualnej/zbiorowej oraz anonimowości/ujawnienia.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Zacznijcie od krótkiej dyskusji na temat tego ćwiczenia: czy było trudne, czy nie, a jeśli tak, to dlaczego. Spróbujcie odwołać się do doświadczeń uczestników/uczestniczek. Czy znane są im z doświadczenia własnego, innych osób sytuacje, gdy z pozoru niewinne pomówienie lub plotka przerodziły się w sytuację krzywdzącą, w sposób dolegliwy godzącą w integralność i dobrostan osoby? Poproś, by powiedzieli/powiedziały, co się wydarzyło i co wtedy czuli/czuły. Następnie przejdźcie do wspólnej dyskusji na forum.

Pomocnicze pytania:

1. Czy zadanie było trudne? Dlaczego tak, dlaczego nie?
2. Jakie metody pracy przyjęły zespoły (grupa a i grupa b). Czy aktywność była spontaniczna i grupowa, czy może wyłonił/wyłoniła się lider/liderka, który przejął/przejęła aktywność?
3. Dlaczego akurat te słowa są punktami granicznymi i stanowią pomiędzy niechęcią a wrogością?
4. Jak według was działanie grupowe, w parach i indywidualne może przekładać się na poziom wrogości? Czy gwarancja anonimowości może mieć znaczenie?
5. Czy powyższe poglądy znajdują odzwierciedlenie w naszej pracy? Prosimy osoby z grup a, b, c, by ewentualnie ujawniły efekty swojej pracy.
6. Jak może czuć się osoba, w stosunku do której kierowane są nienawistne przymiotniki?
7. W jakim kontekście społecznym, jakiej atmosferze politycznej mogłoby dojść do tego typu eskalacji?
8. Zwyczajna obmowa/niechęć a mowa nienawiści – podajcie podobieństwa i różnice.
9. Mowa nienawiści w internecie. Co myślą o tym uczestnicy/uczestniczki?

Wskazówki dla prowadzących

Ćwiczenie jest z pozoru abstrakcyjnym zabiegiem na słowach, ale posiada także potencjał trudnych emocji, gdyż odwołuje się do dynamiki werbalnej przemocy. Warto odwoływać się do osobistych doświadczeń uczestników/uczestniczek. W takim przypadku należy zachować jednak uważność i mieć w sobie gotowość do wsparcia osoby ujawniającej trudne, traumatyzujące doświadczenia. Warto także podkreślić, że celem ćwiczenia jest próba znalezienia granicy pomiędzy obmową, złośliwością czy uszczypliwością a werbalną wrogością czy mową nienawiści. Warto też uwypatnić zjawisko kuli śnieżnej, w którego trakcie dynamika grupy powoduje, iż niewinne – zdawałoby się – pomówienie uruchamia efekt domina i może przerodzić się w nienawiść.

Metody i techniki rozwijania umiejętności i dyskusowania

Burza mózgów, praca w grupie, praca indywidualna.

XI.

Biogramy autorów i autorek

Alina Cała – historyczka, pisarka, socjolożka i feministka. Doktor nauk historycznych w Instytucie Historii PAN. Od 1985 r. pracownica naukowa Żydowskiego Instytutu Historycznego. Zajmuje się historią stosunków polsko-żydowskich w XIX i XX wieku, w tym dziejami antysemityzmu, stereotypami narodowościowymi, ruchami ideologicznymi wśród Żydów i historią Żydów okresu powojennego. Odznaczona 26 września 2011 r. przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski za wybitne zasługi dla niepodległości Rzeczypospolitej Polskiej, za działalność na rzecz przemian demokratycznych w kraju, za osiągnięcia w pracy zawodowej i społecznej. Autorka publikacji: *Asymilacja Żydów w Królestwie Polskim (1864–1897): Postawy, konflikty, stereotypy*; *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*; *Dzieje Żydów w Polsce: 1944–1968*; *Historia i kultura Żydów polskich*; *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*; *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*.

Sylwia Cichowska – doktor nauk humanistycznych, z zawodu konsultantka i trenerka zarządzania (Międzynarodowy Certyfikat PEARSON EDEXCEL INTERNATIONAL), certyfikowany coach (Professional Certified Coach ICF oraz Erickson Certified Professional Coach), menedżerka projektów rozwojowych oraz współwłaścicielka firmy szkoleniowo-doradczej prorozvoyovo. Z wykształcenia psycholożka poznawcza, ze specjalizacjami w obszarze psychologii innowacji i zarządzania oraz polityki i reklamy. Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, szczególnie interesująca się problematyką świadomego i nieświadomego uczenia się, procesami kategoryzacji oraz podejmowania decyzji.

Helena Datner-Śpiewak – historyczka, socjolożka i działaczka społeczności żydowskiej. W latach 1999–2000 przewodnicząca Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Warszawie. Zajmuje się społeczną historią Żydów w XIX wieku, historią

społeczności żydowskiej w Polsce po II wojnie światowej oraz socjologicznymi badaniami nad antysemityzmem. Była Dyrektorką Centrum Edukacji Kultury Żydowskiej i współautorką koncepcji galerii „Powojnie” w Muzeum Historii Żydów Polskich. Pracowniczka naukowa Żydowskiego Instytutu Historycznego.

Szymon Filek – ukończył studia na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Odbył aplikacje sądową i adwokacką. Od 2005 r. prowadzi kancelarię adwokacką we Wrocławiu. Członek Izby Adwokackiej we Wrocławiu. Przedstawiciel strony wyznaniowej w Komisji Regulacyjnej do Spraw Gmin Wyznaniowych Żydowskich. Specjalizuje się w prawie cywilnym i gospodarczym oraz karnym gospodarczym.

Barbara Janczak – projektantka. Absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Wydział Grafiki, specjalność: grafika projektowa (Dyplom w Pracowni Projektowania Książki, pod opieką dr D. Ogonowskiej). W 2010 roku studiowała na EASD Valencia, jednej z najważniejszych szkół projektowych w Hiszpanii. Jedną z inicjatorek oraz współkoordynatorka KIOOSK-u, Pierwszych Targów Publikacji Niezależnych w Krakowie. Założycielka i właścicielka MORF studio. Adres strony internetowej: www.barbarajanczak.com.

Bożena Keff – poetka, publicystka, krytyczka filmowa. Wykładowczyni filozofii i etyki. Badaczka literatury w Żydowskim Instytucie Historycznym im. Emanuela Ringelbluma. Jej książka *Postać z cieniem* była nominowana do Nagrody Literackiej „Nike”. Jest to jedna z pierwszych polskich książek akademickich pisana z perspektywy feministycznej i genderowej (podejmuje problematykę postaci Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX w. do 1939 roku). Od początku, tj. od 1995 roku, uczy na Gender Studies na UW, a także na innych uczelniach.

Sergiusz Kowalski – socjolog. Pracownik naukowy w Instytucie Studiów Politycznych PAN. Był członkiem Zarządu Fundacji im. Stefana Batorego. Współzałożyciel, następnie członek Zarządu Otwartej Rzeczypospolitej: Stowarzyszenia przeciw antysemityzmowi i ksenofobii. Był członkiem kolegium redakcyjnego czasopisma „Res Publica Nowa”. Członek Warszawskiej Gminy Żydowskiej. Współtworzył polski oddział B’nai B’rith, którego jest przewodniczącym od 2014 roku. Autor publikacji: *Krytyka solidarnościowego rozumu: studium z socjologii myślenia potocznego*; *Narodziny III Rzeczypospolitej*; *Zamiast procesu: raport o mowie nienawiści*.

Piotr Kwapisiewicz – grafik, geoinformatyk, działacz społeczny. Specjalista z zakresu inwentaryzacji zabytków oraz systemów geoinformatycznych, grafik, web designer. Jako grafik współpracował z Muzeum Galicja w Krakowie. Współtwórca i koordynator projektu wydawniczego „Majses”, w którym jedna z książek, *Majn Alef Bejs*, zdobyła główną nagrodę BolognaRagazzi Award podczas Targów Książki Dziecięcej w Bolonii. Członek i koordynator projektów Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent.

Wojciech Lasota – prezes Fundacji Korczakowskiej (www.korczakowska.pl), były pracownik Ośrodka Dokumentacji i Badań Korczakianum, oddziału Muzeum Warszawy. Stworzył pierwszy w Polsce program studiów podyplomowych, opartych na myśli i praktyce Janusza Korczaka. Instruktor teatralny, z wykształcenia historyk sztuki, niegdyś copywriter i edukator. Obecnie trener

umiejętności miękkich, ukończył Szkołę Trenerów prowadzoną przez Grupę TROP. Współpracuje z Uniwersytetem Warszawskim, w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej współprowadzi moduł „Zarządzanie w dialogu”.

Anna Lipowska-Teutsch – psycholożka, superwizorka w obszarze przeciwdziałania przemocy w rodzinie, interwentka kryzysowa, działaczka społeczna. Działa w zakresie tworzenia programów i polityk oraz struktur interwencji kryzysowej, przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć (*gender based violence*) i przemocy motywowanej uprzedzeniami (*hate crimes*). Współpracuje z przedstawicielkami grup narażonych na krzyżową dyskryminację na rzecz tworzenia polityk przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji. Współzałożycielka Towarzystwa Interwencji Kryzysowej, współtworzyła pierwszy w Polsce Ośrodek Interwencji Kryzysowej.

Anna Makówka-Kwapisiewicz – historyczka, dziennikarka, działaczka społeczna i trenerka antydyskryminacyjna. Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Współpracowała z Wydawnictwami Austeria i Midrasz, Stowarzyszeniem Centrum Polsko-Niemieckie, Fundacją Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Fundacją im. Stefana Batorego, Ośrodkiem Karta, Internationaler Bund Polska i Radiem Kraków Małopolska. Autorka projektu wydawniczego „Majses”, w którym jedna z książek, *Majn Alef Bejs*, zdobyła główną nagrodę BolognaRagazzi Award podczas Targów Książki Dziecięcej w Bolonii. Członkini Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. Prezeska Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent. Ukończyła Akademię Treningu Antydyskryminacyjnego i Szkołę Coachów ROZVIYAK. Obecnie robi doktorat na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie na temat kobiet żydowskich i ich doświadczenia Holocaustu.

Beata Zadumińska – psycholożka, psychoterapeutka pracująca w nurcie psychodynamicznym, interwentka kryzysowa, biegła sądowa i mediatorka. Prowadzi interwencję kryzysową, psychoterapię indywidualną, grupową, zajęcia psychoedukacyjne i szkolenia. Pracuje w ujęciu psychodynamicznym z osobami doświadczającymi traum, w tym zaburzeń na tle przemocy seksualnej, z zaburzeniami psychosomatycznymi. Członkini Towarzystwa Interwencji Kryzysowej, współpracuje z Fundacją La Strada i Fundacją Polistrefa. Prowadzi zajęcia z psychopatologii, interwencji kryzysowej i diagnozy psychologicznej w IPS UJ oraz SWPS w Katowicach.

Anna Zawadzka – doktor socjologii i pracowniczka naukowa Instytutu Slawistyki Polskiej Akademii Nauk. Specjalizuje się w badaniach nad antysemityzmem, gender studies, analizie dyskursu ze szczególnym uwzględnieniem dyskursu antykomunistycznego. Członkini Pracowni Badawczej „Archiwum Etnograficzne” przy Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Feministka, pracowała jako dziennikarka w „Gazecie Wyborczej”. Publikowała także m.in. w „Res Publice Nowej”, „Czasie Kultury”, „Zadrze”, „Le Monde Diplomatique”. Autorka publikacji: *The Unemployed in the Inter-war Period and at the end of the 20th Century: Problems, Attitudes, Narratives. Analysis of the Memoirs of the Unemployed; Rzeczpospolita jednego narodu.*

XII.

O projekcie

Projekt „Antysemityzm nie jest poglądem” zrealizowany został przez Żydowskie Stowarzyszenie Czulent przy współpracy z Fundacją Autonomia i Fundacją Korczakowską w okresie od sierpnia 2014 do kwietnia 2016 roku.

W ramach projektu skoncentrowaliśmy się na następujących działaniach:

1. Analizie podręczników edukacyjnych dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz materiałów edukacyjnych dla trenerów i trenerek pod kątem zawartych w nich informacji dotyczących tematyki żydowskiej. Analiza podręczników została zrealizowana dzięki pomocy Centrum Badań Holocaustu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Metodologia do analizy została przygotowana przez Sergiusza Kowalskiego i Beatę Zadumińską.
2. Stworzeniu ogólnodostępnej bazy danych zawierającej przeanalizowane treści z podręczników.
3. Opracowaniu raportu dotyczącego treści zawartych w podręcznikach pod kątem zawartej w nich tematyki żydowskiej, treści antysemitycznych i schematów argumentacyjnych. Analizę treści opracowały: Alina Cała, Bożena Keff i Anna Lipowska-Teutsch.
4. Stworzeniu innowacyjnego i uwspółcześionego podręcznika antydyskryminacyjnego, skupiającego się na przeciwdziałaniu postawom antysemitycznym. W podręczniku zawarto: raport z analizy podręczników, raport dotyczący współczesnego antysemityzmu w Polsce, artykuł o aspektach prawnych i psychologicznych mowy nienawiści, antysemityzmie w przestrzeni publicznej oraz przykładowe scenariusze warsztatów dla edukatorów i edukatorek zajmujących się przeciwdziałaniem antysemityzmowi, bazujących na metodach coachingowych, psychologicznych, edukacji antydyskryminacyjnej i metodzie korczakowskiej. Scenariusze warsztatów

zostały opracowane przez: Sylwią Cichowską, Annę Makówkę-Kwapisiewicz, Wojciecha Lasotę, Beatę Zadumińską i Annę Zawadzką. Jakość i adekwatność scenariuszy została zweryfikowana podczas zorganizowanych warsztatów pilotażowych.

5. Opracowaniu podręcznika ze scenariuszami warsztatów dla edukatorów/edukatorek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Scenariusze zajęć w nim zawarte pozwolą w atrakcyjny sposób dla młodego człowieka poznać wolne od uprzedzeń informacje o społeczności żydowskiej. Scenariusze opracowane zostały przez: Ewę Gordon, Annę Makówkę-Kwapisiewicz, Wojciecha Lasotę, Urszulę Palusińską i Małgorzatę Mirgę-Tas. Jakość i adekwatność scenariuszy została zweryfikowana podczas zorganizowanych warsztatów pilotażowych.
6. Opracowaniu zeszytu ćwiczeń dla dzieci, będącego załącznikiem do podręcznika dla edukatorów/edukatorek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Zeszyt ćwiczeń graficznie został opracowany przez Urszulę Palusińską.

W czasie realizacji projektu zorganizowano szkolenia dla edukatorów i edukatorek zajmujących się przeciwdziałaniem antysemityzmowi, 9 listopada 2015 roku odbyło się seminarium współorganizowane z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, a 18 kwietnia zorganizowano konferencję podsumowującą działania projektowe w Muzeum Historii Żydów Polskich w Warszawie.

Zespół projektowy tworzyły osoby z bogatym doświadczeniem trenerskim, socjologicznym, psychologicznym, historycznym i artystycznym. Są to osoby z wieloletnim doświadczeniem na polu zwalczania dyskryminacji, szerzenia wiedzy wolnej od stereotypów i tworzenia programów dla dzieci, młodzieży i nie tylko.

Projekt został objęty Honorowym Patronatem przez Rzecznika Praw Obywatelskich i Pełnomocnika Rządu do Spraw Równego Traktowania.

Projekt „Antysemityzm nie jest poglądem” zrealizowany został w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, a także ze środków The Kronhill Pletka Foundation, International Council of Jewish Women: ICJW, Network of East-West Women oraz dzięki dotacji Kennetha Slatera, Allena Haberberga, Shaloma Levy i Michaela Traisona.

www.antysemityzm.org



PEŁNOMOCNIK RZĄDU
DO SPRAW RÓWNEGO TRAKTOWANIA

XIII.

Informacja o Żydowskim Stowarzyszeniu Czulent

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent zostało powołane w 2004 roku jako niezależne stowarzyszenie skupiające krakowskich Żydów i Żydówki. Członkowie/członkinie Stowarzyszenia mają różne zainteresowania i poglądy, ale łączy ich pochodzenie żydowskie oraz przekonanie, że żydowska tożsamość jest czymś cennym, co należy pielęgnować i umacniać. Towarzystwo jest otwarte zarówno na tych, którzy skłaniają się ku religii, jak i tych, dla których żydostwo ma wymiar świecki, bowiem fundamentami naszego stowarzyszenia są: pluralizm, różnorodność, otwartość i tolerancja.

Celem Stowarzyszenia jest tworzenie przestrzeni, w której członkowie i członkinie, indywidualnie bądź wspólnie, mogą definiować swoją tożsamość i realizować zadania, jakie stawiają przed sobą jako aktywnymi członkami i członkiniami żydowskiej społeczności.

Do priorytetowych zadań Stowarzyszenia należą:

- integracja środowiska żydowskiego;

Nasze działania skierowane są głównie do społeczności żydowskiej w Polsce. Realizowane przez nas projekty integrują różne grupy wiekowe, różne organizacje. Budujemy tym samym silne poczucie wspólnoty w obrębie społeczności żydowskiej.

- pogłębianie wiedzy na temat kultury i tradycji żydowskiej;

Realizujemy projekty, które z jednej strony, stwarzają możliwość łatwego dostępu do wiedzy, np. ogólnodostępna Biblioteka Żydowska i Szkołka Niedzielną Unzere Kinder. Z drugiej strony, organizując wystawy, prelekcje, spotkania z artystami, dajemy odbiorcom/odbiorczyniom możliwość interakcji z kulturą i tradycją żydowską.

- szerzenie tolerancji, kształtowanie postaw otwartości wobec różnic narodowych, etnicznych i religijnych, ze szczególnym naciskiem na działania potępiające antysemityzm.

Realizujemy warsztaty, ćwiczenia, nieformalne formy edukacji antydyskryminacyjnej. Wspieramy działania mające na celu wymianę doświadczeń między organizacjami działającymi na rzecz szeroko rozumianej tolerancji.



CZULENT
STOWARZYSZENIE ŻYDOWSKIE
www.czulent.pl

ANTYSEMIŹM
nie jest poglądem

www.antysemityzm.org