



Szkoła równości

Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy

Scenariusze lekcji z reportażami

SZKOŁA
RÓWNOŚCI



TOWARZYSTWO
EDUKACJI
ANTYDISKRYMINACYJNEJ

MARTA ZABŁOCKA

Szkoła równości

Temat lekcji:

Wszyscy o wszystkim mało wiemy

Scenariusze lekcji z reportażami

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
Warszawa 2016

Szkoła Równości. Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy.
Scenariusze lekcji z reportażami.

Copyright © Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2016

Wydawca:

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
ul. Kłopotowskiego 9/31
03-718 Warszawa
www.tea.org.pl
biuro@tea.org.pl

Warszawa 2016
Wydanie I

Autorki scenariuszy: Małgorzata Borowska, Ewa Stoecker,
Hanna Zielińska

Konsultacja merytoryczna: Bogumiła Chisi,
Małgorzata Dymowska, Urszula Jędrzejczyk,
Karima Kanjo, Lyudmila Naidenova, Maciej Śliwa

Redakcja: Hanna Zielińska, Małgorzata Dymowska
Korekta: Hanna Zielińska
Ilustracja na okładce: Marta Zabłocka
Opracowanie graficzne, skład i łamanie: Marianna Wybieralska

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Publikacja została wydana na licencji Creative Commons „Uznanie
autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe”.



Publikacja została wydana w ramach projektu „Uchodźcy? Zapraszamy!”, realizowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej w partnerstwie z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej i Fundacją Przestrzeń Wspólna w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.



Spis treści

Słowem wstępu 5

Wprowadzenie 7

Scenariusz 1. Lekarz żywych i martwych 13

Scenariusz 2. Kontener 17

Scenariusz 3. Romska Kraina Jej Królewskiej Mości 20

Scenariusz 4. Dzisiaj narysujemy śmierć 25

Scenariusz 5. Proboszcz 29

Tekst źródłowy do scenariusza 1 36

Tekst źródłowy do scenariusza 2 40

Tekst źródłowy do scenariusza 3 44

Tekst źródłowy do scenariusza 4 46

Tekst źródłowy do scenariusza 5 51

Słowem wstępu

Oddajemy w Państwa ręce publikację, która jest zbiorem pięciu scenariuszy pod wspólnym tytułem *Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy*. To zdanie – zaczerpnięte z *Podróży z Herodotem* Ryszarda Kapuścińskiego – bardzo trafnie obrazuje założenia, które przyjęliśmy przygotowując scenariusze zajęć, wprowadzających do szkolnej klasy tematy wielokulturowości, współczesnych migracji i kryzysu azylowego.

Wiemy, że uczniowie i uczennice – jako odbiorcy debaty publicznej na temat uchodźstwa – spotykają się z językiem nienawiści wobec cudzoziemców, co przekłada się na postawy niechętnie wobec kolegów i koleżanek pochodzenia cudzoziemskiego w szkole i wobec „obcych” w społeczeństwie w ogóle. Wiemy także, że nauczyciele i nauczycielki boją się i nie mają narzędzi do tego, by dyskutować z młodzieżą na temat uchodźców i uchodźczyń oraz ich integracji w Polsce. Ryszard Kapuściński pisał: „Wszyscy o wszystkim mało wiemy, ale przydzielonych mi krajów w ogóle nie znałem, więc ślęczałem nocami, żeby dowiedzieć się czegoś o partyzantach w dżunglach Birmy i Malajów, o buntach na Sumatrze i Celebesie czy o rebelii plemienia Moro na Filipinach. Znowu świat zaczął przedstawiać mi się jako temat ogromny, którego ani zgłębić, ani opanować nie sposób. [...] Myślami przenosiłem się to tu, to tam, starając wyobrazić sobie te miejsca i zdarzenia”¹.

Ufamy, że nauczyciele i nauczycielki mogą, posługując się reportażem jako materiałem wyjściowym, przygotować uczniów i uczennice na przyjęcie dzieci uchodźczych do klasy, do szkoły, wreszcie jako swoich sąsiadów – ponieważ teksty reporterskie rozwijają nie tylko wiedzę o świecie, ale też zbliżają do nieznanego i rozbudzają empatię, zawierają bowiem prawdziwe, poruszające historie konkretnych osób. Wierzymy, że scenariusze i teksty znakomitych reportaży, które im towarzyszą, przeniosą młodzież myślami i emocjami w historie ludzi uciekających przed wojną, pomogą wyobrazić sobie nie tylko miejsca i zdarzenia, ale także doświadczenia tych, którzy zmuszeni są do opuszczenia swoich domów i krajów pochodzenia w obawie przed utratą zdrowia i życia.

Misją Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej jest rozwijanie i upowszechnianie edukacji antydyskryminacyjnej tak, aby każda osoba współtworzyła świat wolny od dyskryminacji i przemocy. Edukację taką rozumiemy jako świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności². Mamy nadzieję, że scenariusze zebrane w tej publikacji będą stanowiły pomocne narzędzie do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej i do pracy wokół tematu, który dziś jest kontrowersyjny i wywołuje trudne emocje.

Dziękujemy ekspertkom i ekspertom za konsultacje scenariuszy na etapie ich powstawania. Dziękujemy reporterom – Jarosławowi Mikołajewskiemu, Lidii Ostałowskiej i Wojciechowi Tochmanowi za przyjęcie zaproszenia do udziału w naszym projekcie oraz za poruszające i ważne spotkania w ramach warsztatów. I wreszcie dziękujemy uczestniczkom i uczestnikom warsztatów *Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy* za gotowość do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem oraz cenne komentarze i inspiracje do scenariuszy.

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

1 Ryszard Kapuściński, *Podróże z Herodotem*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 74–75.

2 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7.

Wprowadzenie

Co daje reportaż na lekcji

Zwiększa szanse na zrozumienie i empatię

Wszystkie scenariusze wykorzystują tekst reporterski jako punkt wyjścia do rozmowy z uczniami i uczennicami na temat współczesnych problemów związanych z prawami człowieka: tożsamości, dyskryminacji i przede wszystkim – migracji i kryzysu azylowego³.

Znakomita literatura non-fiction posłużyła nam jako narzędzie edukacji antydyskryminacyjnej. Uważamy – za Ryszardem Kapuścińskim – że reportaż uczy empatii, ponieważ daje szansę na utożsamienie się z bohaterem i jego indywidualną, unikalną historią. Wyjaśniamy to – również w naszych scenariuszach – powołując się na wypowiedź Wojciecha Tochmana: „Czytając dobrą literaturę non-fiction zawsze zauważymy, że ludzie, choć bardzo różni, są w swoim człowieczeństwie do siebie bardzo podobni. Wszędzie na świecie podobnie kochamy, cieszymy się i przeżywamy smutek. Reportaż zbliża ludzi, uczy dobrego sąsiedztwa”⁴.

Chcemy, żeby proponowane scenariusze też uczyły.

Może być wykorzystany na różnych przedmiotach i zajęciach

Choć naszym materiałem źródłowym jest reportaż literacki, to scenariusze są przeznaczone nie tylko dla polonistów i polonistek. Możesz z powodzeniem sięgnąć po nie na lekcji historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, godzinie wychowawczej, a także na etyce i religii. Co więcej, mogą z nich korzystać nie tylko nauczyciele i nauczycielki, ale także bibliotekarze i bibliotekarki, wychowawcy i wychowawczynie w świetlicach szkolnych lub środowiskowych, animatorzy i animatorki kultury.

Buduje narrację wokół tematu

Każdy ze scenariuszy tworzy odrębną całość i jest poświęcony jednemu tematowi (choć osoba prowadząca ma swobodę wyboru wątków do omówienia). Możesz zrealizować wszystkie scenariusze z tą samą klasą czy grupą – główne tematy scenariuszy układają się bowiem w cykl. Proponujemy zacząć od historii obrazujących dramatyczną podróż uchodźców i uchodźczyń na włoską Lampedusę (Scenariusz 1. *Lekarz żywych i martwych*), następnie przeprowadzić lekcję poświęconą warunkom życia w obozie dla uchodźców i uchodźczyń (Scenariusz 2. *Kontener*), w kolejnym kroku przyjrzeć się, jak wygląda sytuacja osób niepożądanych w kraju przyjmującym, na przykładzie społeczności romskiej (Scenariusz 3. *Romska Kraina Jej Królewskiej Mości*), dalej przeprowadzić lekcję poświęconą korzeniom i konsekwencjom mowy nienawiści na przykładzie ludobójstwa w Rwandzie (Scenariusz 4. *Dzisiaj narysujemy śmierć*). Na zakończenie proponujemy poddać refleksji własną kulturą gotowość do pomagania, wracając do lektury *Wielkiego przyływu* (Scenariusz 5. *Proboszcz*).

3 Celowo w naszych materiałach używamy sformułowania „kryzys azylowy”, a nie „uchodźczy” czy „migracyjny”, aby zwrócić uwagę na to, co jest właściwym problemem w obecnej sytuacji: nie są nim ludzie uciekający przed wojną, ale raczej polityka państw (nie)przyjmujących ich do siebie.

4 Wojciech Tochman, *Wojciech Tochman o polskim reportażu*, wywiad Sylwii Wieczeryńskiej, 1.07.2013, <http://culture.pl/pl/artykul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad> (dostęp: 10.02.2016).

Jak przeprowadzić lekcję według scenariuszy

Wprowadź reportaż

Jeśli po raz pierwszy korzystasz na lekcji z tekstu non-fiction, poświęć chwilę na wprowadzenie tego gatunku – odpowiedni moduł znajdziesz w Scenariuszu 1. Możesz z niego skorzystać, nawet jeśli pracujesz z innym tekstem reporterskim.

Wybierz wersję dla swoich uczniów i uczennic

Scenariusze zbudowane są jak klocki lego: w sposób zachęcający do ich modyfikacji. Możesz je dostosować do swoich potrzeb i celów pod kątem poziomu nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna); możliwości poświęcenia większej lub mniejszej ilości czasu tematowi (rekomendujemy 90 minut na scenariusz, tj. 2 godziny lekcyjne); stopnia kreatywności i zaangażowania uczących się (możliwe jest nie tylko dyskusowanie o zagadnieniach, ale również zaplanowanie pewnych działań i podjęcie się ich realizacji w najbliższym otoczeniu), a także dojrzałości klasy.

Wierzmy, że nauczyciele i nauczycielki znają swoją młodzież i potrafią dobrać dla niej odpowiedni materiał. Każdy scenariusz daje taką możliwość – zawiera listę wątków (pytań) do wyboru i alternatywne propozycje ćwiczeń.

Zadbaj o czas

W materiałach podajemy przykładowy czas trwania modułów – możesz go skrócić lub wydłużyć w zależności od tego, na co chcesz położyć nacisk podczas zajęć, co jest szczególnie interesujące dla grupy, czy też ile lekcji masz na realizację danego scenariusza.

Zrób miejsce na emocje

Wybrane teksty, oprócz walorów literackich, niosą duży ładunek emocjonalny. Mogą (i mają) wywołać wzruszenie, smutek, ale też gniew lub złość. Celem każdego ze scenariuszy jest przede wszystkim rozwijanie empatii i chęci działania na rzecz praw człowieka (przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy) – w mniejszym stopniu zapamiętywanie definicji i faktów czy analiza zjawisk. Dlatego w pierwszej kolejności rekomendujemy wykorzystanie scenariuszy do kształtowania postaw uczniów i uczennic, a dopiero w drugiej – do poszerzania ich faktograficznej wiedzy (np. z zakresu znajomości konfliktu w Syrii, konwencji genewskiej, definicji uchodźstwa itd.). Po lekturze każdego tekstu daj uczniom i uczennicom przestrzeń na refleksję nad ich własnymi emocjami i stosunkiem do przedstawionych historii – w każdym scenariuszu znajdziesz pytanie wyjściowe: „Jaka scena była dla ciebie ważna/poruszająca/nowa/odkrywcza?”

Zachęcaj do aktywności

Wszystkie scenariusze zakładają aktywny udział uczniów i uczennic: czerpanie lub odwoływanie się do ich doświadczeń i opinii, co powinno budować zainteresowanie i zaangażowanie uczących się.

Daj możliwość pracy w grupach

Scenariusze zawierają ćwiczenia przeznaczone do realizacji przez grupy, co umożliwia pracę zarówno w dużych, jak i mniej licznych klasach. Podział na grupy to kolejny element, którym możesz świadomie zarządzać. W ten sposób możesz zadbać o to, aby osoby, które demonstrują otwarcie antyuchodźcze postawy, skonfrontowały się z przekonaniami odmiennymi od własnych, a także przyjęły inną perspektywę – nieopartą na przynależności do uprzywilejowanej grupy. Takie ćwiczenie buduje postawę empatii oraz umożliwia zbliżenie się do doświadczenia uchodźców i uchodźczyń.

Sprowadzaj dyskusję jak najbliżej własnych lub wspólnych doświadczeń

Jednym z problemów debaty dotyczącej migracji jest to, że jest ona oderwana od jej faktycznych aktorów – a skupiona na abstrakcyjnych bohaterach. Dlatego jak najczęściej proś uczniów i uczennice o podawanie przykładów sytuacji, z którymi sami/same się spotkali/spotkały, opisywanie ludzi, których faktycznie znają. Tam, gdzie jest to możliwe – rób analogie (są również przewidziane w scenariuszach). Pytaj na przykład: „Co musiałyby się stać, żeby twoja rodzina zdecydowała się na taką podróż?”, „Kiedy ostatnio pomogliście obcej osobie? Dlaczego?”. I zawsze – w razie wątpliwości – przywołuj tekst źródłowy.

Jak się przygotować do prowadzenia lekcji

Znaj kontekst

Udostępnione w scenariuszach teksty źródłowe są fragmentami książek reporterskich. Choć wystarczą do przeprowadzenia lekcji, to warto jednak, jeśli to możliwe, być znał/znała daną pozycję w całości. Ułatwi to odpowiadanie na potencjalne pytania uczniów i uczennic oraz osadzanie przedstawionych historii w szerszym kontekście.

Sprawdź własne przekonania

Przeprowadzenie zajęć według scenariuszy wymaga znajomości podstawowych zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną (czym są stereotypy i uprzedzenia, jak działa mechanizm dyskryminacji itd.), a także demonstrowania własnych przekonań dotyczących poruszanych tematów. Dlatego, polecamy, przygotuj się do prowadzenia zajęć nie tylko merytorycznie, ale również sprawdzając swoje przekonania w omawianych kwestiach. Jednym ze sposobów jest odpowiedzenie samemu/samej sobie na niektóre z pytań postawionych w scenariuszach.

Poznaj fakty, którymi możesz się posłużyć

Podstawową techniką odpowiadania na trudne pytania lub radzenia sobie z innymi trudnymi sytuacjami (np. prezentowania antyuchodźczych postaw, wtrącania konfrontacyjnych komentarzy) jest powoływanie się na fakty. Po pierwsze więc, zanim powiesz uczniowi/uczennicy, że „źle myśli” – odeślij całą klasę do tekstu. Sprawdźcie, czy tekst – w końcu oparty na faktach – pozwala zweryfikować wypowiedzianą hipotezę (np. „uchodźcy szukają jedynie łatwego zarobku”). Najczęściej pozwala. Przygotuj też niewynikające bezpośrednio z tekstu aktualne fakty i dane dotyczące omawianego problemu – jeśli komentarz nie jest dyskryminujący albo nienawistny, konfrontuj przede wszystkim z wiedzą.

Przewiduj trudności

Dobrze jest się przygotować czytając teksty, które pojawiają się w mediach społecznościowych, np. na Facebooku – w tym memy, które są bardzo popularne wśród młodzieży – zarówno te wspierające idee przyjmowania uchodźców i uchodźczyń, jak i prezentujące krytyczne opinie. Nie skupiaj się jednak na chęci przekonania do swojego stanowiska. Ważne jest, aby stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której młodzież będzie mogła głośno wypowiedzieć swoje obawy (w sposób nieraniący innych) – bez tego zmiana postaw nie będzie możliwa.

Jak reagować na trudne sytuacje

Reaguj na skrajne opinie

Jest bardzo ważne, aby rozpoznawać mowę nienawiści i krzywdzące opinie (np. rasistowskie czy islamofobiczne) i nie pozostawiać ich bez komentarza czy reakcji. Nierzadko możesz dać się zaskoczyć i w pierwszej chwili mieć kłopot z zareagowaniem w sposób, który uznasz za najlepszy z możliwych. Jak pisze Marta Rawłuszko: „Kluczowe w zwalczaniu mowy nienawiści jest reagowanie na każdy jej przejaw – danie wyraźnego sygnału, że nie zgadzamy się na tego typu wypowiedzi. To sprawa podstawowa i niezwykle istotna – o wiele ważniejsza jest sama reakcja, niż to, co dokładnie powiemy i w jakie słowa ubierzemy nasz sprzeciw”⁵.

Najprostsza reakcja może wyglądać następująco:

nazwanie sytuacji → **pokazanie konsekwencji** → **nazwanie swoich odczuć** → **jasny sprzeciw**

Gdy zauważysz na przykład, że uczniowie/uczennice przezywają się na przerwie „ty uchodźco”, możesz powiedzieć:

- Robienie sobie żartów z sytuacji ludzi uciekających przed wojną nie jest zabawne.
- Takie zachowanie martwi mnie i zasmuca.
- Nie zgadzam się na takie dowcipy, bo są krzywdzące.

Kiedy usłyszysz: „Každy muzułmanin to terrorysta, wiadomo! Tylko patrzeć, jak tu przyjdą i wyrzną nas w pień!”, możesz powiedzieć:

- Straszanie osobami, które poszukują pomocy jest manipulacją.
- Nie można utożsamiać żadnej religii z terroryzmem, świadczy to o braku wiedzy.
- Złości mnie, kiedy głosząc takie hasła, pomijają się fakt, że większość ofiar ekstremistów islamskich to muzułmanie i muzułmanki, którzy uciekają właśnie przed terroryzmem i wojną.
- Nie zgadzam się z takimi nieuzasadnionymi uogólnieniami.

Wyjątkowo agresywną mowę nienawiści nazywaj po imieniu: „Taka wypowiedź jest mową nienawiści”, „Taki pogląd jest rasistowski”.

Pracuj z oporem

Na lekcji mogą pojawić się również komentarze i zachowania związane z oporem, który jest jedną z możliwych reakcji na poruszane tematy. Opór może się przejawiać na różne sposoby, może to być na przykład obśmiewanie problemu, milczenie, odmawianie rozmowy na dany temat albo powtarzanie kontrowersyjnych, zasłyszanych opinii (typu „Czy to prawda, że muzułmanie nie mogą zmienić wiary, bo zostaną zamordowani?”, „A ja słyszałam, że oni chcą nas skolonizować!”). Reaguj na tego rodzaju przejawy oporu, ale edukacyjnie, nie konfrontacyjnie. Jak to zrobić?

1. **Uznaj uczucia, które stoją za oporem** – najczęściej jest to lęk.
Np. słysząc zdanie „Przyjeżdżają tutaj, żeby zabrać nam pracę” – przyznaj, że można się bać, bo ludzie boją się z różnych powodów – „Rozumiem, że takie wyobrażenie może budzić lęk” lub „To prawda, wiele osób się tego boi, ale...”.
2. **Generalizacje sprowadzaj do pojedynczych opinii, nie nadawaj im rangi wiedzy.**
Np. zdanie „Wszyscy muzułmanie są agresywni, bo im tak religia nakazuje”

⁵ Marta Rawłuszko, *Mowa nienawiści w szkołach – jak reagować*, <http://stopmowienienawisci.pl/media/w-szkolach-jak-reagowac/> (dostęp: 10.02.2016).

– przeformułuj: „Rozumiem, że takie masz wyobrażenie o muzułmanach. Faktycznie jednak jest tak, że...” lub „Rozumiem, że to twoje przekonanie. Tymczasem...”

3. Proś pozostałe osoby w klasie o alternatywne zdania.

Słyszac „Ci wszyscy ludzie to terroryści” – zapytaj wprost: „Kto po lekturze tego tekstu uważa inaczej?”, „Jakie są inne zdania?”, „Jak inaczej można o tym myśleć?”

4. Pokazuj fakty lub proś o nie.

Zawsze odwołuj się do tekstu, który jest tutaj Twoim najmocniejszym narzędziem interwencyjnym (np. „Sprawdźmy, czy autor faktycznie o tym pisze...”, „Odnajdźmy w tekście te fragmenty, które odnoszą się do...”).

5. Mowę nienawiści nazywaj wprost: „Ta wypowiedź to mowa nienawiści”, „To jest islamofobiczna opinia”.

Przed wszystkim jednak – nie bój się podjąć tematu. Z badań Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej wynika, że „(...) tematyka związana ze stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów i uczennic. Mimo że jest potrzebna i bliska doświadczeniom młodzieży, w szkołach w Polsce cały czas jednak należy do rzadkości. Jedna z uczennic uczestniczących w badaniu TEA mówi: *nie mamy zajęć na takie tematy, po prostu w szkole nie poruszają tematów, które by nas naprawdę interesowały, (...) my chętnie o tym rozmawiamy, bo nas to interesuje, a u nas w szkole to się omija*”⁶.

Daj szansę swoim uczniom i uczennicom na dotarcie do faktycznej wiedzy o świecie zamiast stereotypów i uprzedzeń.

Scenariusze lekcji

Scenariusz 1

Lekarz żywych i martwych

Cele w języku nauczyciela/nauczycielki

- Poszerzanie wiedzy dotyczącej sytuacji uchodźców i uchodźczyń oraz migrantów i migrantek przybywających do Europy
- Zidentyfikowanie uzasadnień dla niesienia pomocy osobom będącym w skrajnej sytuacji życiowej
- Rozwijanie empatii do osób uciekających przed wojną lub pozostających w skrajnej sytuacji życiowej

Cele w języku ucznia/uczennicy

- Dowiesz się, jak wygląda sytuacja osób przeprawyjących się do Europy przez Morze Śródziemne na przykładzie historii uchodźców i uchodźczyń na Lampedusie
- Dowiesz się, w jaki sposób mieszkańcy i mieszkanki Lampedusy organizują pomoc dla osób uciekających przed wojną lub prześladowaniem

Zagadnienia

- Migracje
- Uchodźstwo (konsekwencje i etapy uchodźstwa)
- Kryzys azylowy

Czas

45 lub 90 min

Pytania kluczowe

- Jakie argumenty stoją za pomaganiem osobom w skrajnej sytuacji życiowej?
- Dlaczego mieszkańcy Lampedusy zostali nominowani do Pokojowej Nagrody Nobla?

Inspiracje

Tekst źródłowy: Jarosław Mikołajewski, *Lekarz żywych i martwych*, [w:] *Wielki przyptyw*, Wydawnictwo Dowody na Istnienie, Warszawa 2015.

Klaus Brinkbauer, *Afrykańska odyseja*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2009.

Strona UNHCR – Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (dane na temat uchodźców i uchodźczyń): www.unhcr.pl (dostęp: 10.02.2016).

Raport UNHCR dotyczący sytuacji uchodźców i uchodźczyń za 2014 rok (w języku angielskim): <http://www.unhcr.org/2014trends/> (dostęp: 10.02.2016).

Fotoreportaż *Artyści Aylanowi Kurdiemu*: <http://viralka.pl/wzruszajaca-i-szokujaca-zarazem-odpowiedz-artystow-na-zdjecie-ktore-otworzylo-europejczykom-oczy-na-tragedie-uchodzcow/> (dostęp: 10.02.2016).

Fotoreportaż *Co mam w plecaku?* – co uchodźcy i uchodźczynie zabierają w podróż: <https://medium.com/polish/co-mam-w-plecaku-9d3c476b6627#w35k5yqc5> (dostęp: 10.02.2016).

Fotoreportaż *Gdzie śpią dzieci* Magnusa Wennmana: <http://www.polityka.pl/galerie/1641203,1,gdzie-dzieci-spia---z-dedykacja-dla-tych-ktorzy-nie-chca-przyjmowac-uchodzcow-read> (dostęp: 10.02.2016).

Reportaż telewizyjny o doktorze Bartolo – bohaterze tekstu: <http://fakty.tvn24.pl/reportaze,65/od-cwierc-wieku-bada-emi-grantow-przybywajacych-na-lampeduse,586995.html> (dostęp: 10.02.2016).

Przebieg lekcji

Część 1

5–10 min

Dlaczego reportaż? Wprowadzenie

Jeśli po raz pierwszy korzystasz na lekcji z tekstu non-fiction, poświęć chwilę na wprowadzenie tego gatunku: zapytaj uczniów i uczennice, czy zetknęli się wcześniej z reportażem, z czym im się kojarzy, co – według nich – oznacza „literatura faktu”?

Wypracuj z uczniami i uczennicami (lub podaj) definicję reportażu – jeśli powstaje zespołowo, zadbaj o to, żeby pojawiło się w niej to, co najistotniejsze:

- w reportażu opowiadamy o zdarzeniach, których autor był świadkiem lub których przebieg zna z relacji świadków lub innych źródeł;
- reportaż ma literacką formę: najwybitniejsi twórcy włączają do reportażu różnorodne formy narracji, np. opis, charakterystykę postaci, wywiad, dialog.

Po to, by wyjaśnić uczniom i uczennicom specyfikę gatunku, możesz posłużyć się wypowiedzią Wojciecha Tochmana: „Ludzie zawsze będą chcieli czytać o innych ludziach. Ale nie wszyscy na szczęście cenią to, co serwują tabloidy. Chcemy rzetelnych opowieści, napisanych z szacunkiem dla opisywanych: dla ich kultury, odmienności, cierpienia i biedy. Reportaż daje nam o nich wiedzę, pozwala ich bardziej zrozumieć. Czytając dobrą literaturę non-fiction zawsze zauważymy, że ludzie, choć bardzo różni, są w swoim człowieczeństwie do siebie bardzo podobni. Wszędzie na świecie podobnie kochamy, cieszymy się i przeżywamy smutek. Reportaż zbliża ludzi, uczy dobrego sąsiedztwa”⁷.

Możesz też, w starszych klasach, przywołać wypowiedź Ryszarda Kapuścińskiego dotyczącą mocy reportażu. Wskazywał on, że reportaż telewizyjny, który przedstawia trudną sytuację, np. wojny, na większości z nas nie robi wrażenia, bo to zaledwie „kilkanaście sekund lamentu”. Dzieje się tak, ponieważ nie wiemy nic o bohaterach materiału – nie mają oni ani przyszłości, ani przeszłości, są więc dla nas nikim. Reportaż literacki zostaje w naszej pamięci (czasem sercu) na dłużej, bo ofiarowuje nam wiedzę o bohaterze – jego tożsamości, jego przeszłości, rodzinie, marzeniach itd. Zwykle jest w tej historii taka część, z którą możemy się utożsamić.

Zapytaj uczniów i uczennice, jaką funkcję, zdaniem reportera, ma spełniać sam reportaż. Wykorzystaj ich odpowiedzi, by nawiązać do tematu i celów tej lekcji. Przedstaw je grupie.

Część 2

10 min

**Lampedusa – rajska wyspa?
Wstęp**

Przygotuj wcześniej i wyświetl z rzutnika zdjęcie plaży na Lampedusie – z dużym prawdopodobieństwem będzie to fotografia plaży na Wyspie Królików, części Lampedusy, uznanej w 2013 roku przez portal Trip Advisor za najpiękniejszą na świecie. Poproś uczniów i uczennice o skojarzenia (będą pozytywne i związane z wypoczynkiem) i zapisz je na tablicy. Przytocz najważniejsze fakty związane z Lampedusą lub wspólnie odszukajcie je w Internecie. Zapowiedz, że na tej lekcji dowiemy się o Lampedusie czegoś zupełnie nowego.

Zapytaj uczniów i uczennice, czy wiedzą, gdzie leży Lampedusa? Odnajdźcie ją wspólnie na mapie Europy. Zapytaj, dlaczego może odgrywać tak ważną rolę w kontekście aktualnego kryzysu azylowego – sytuacji, w której tysiące osób z kilku krajów Afryki oraz Azji Środkowej przepływają się przez Morze Śródziemne.

Zanim zaprosisz młodzież do czytania, krótko przedstaw treść *Wielkiego przyływu*. Możesz posłużyć się fragmentem recenzji ze strony czytamrecenzuje.pl: „To książka o małej wyspie na południu Morza Śródziemnego, której bliżej jest do Afryki niż do Europy. Na Lampedusę cały czas przyplływają imigranci, którzy mają nadzieję na lepsze życie w Europie. Mikołajewski spotyka się z najważniejszymi osobami na wyspie i rozmawia z nimi o życiu na tym niewielkim skrawku lądu (Lampedusa ma 20 km kw.)”⁸.

Część 3

15–30 min

**Lekarz żywych i martwych.
Analiza tekstu**

Zaproś młodzież do przeczytania tekstu (możesz też zaproponować wspólne głośne czytanie lub zlecić samodzielną lekturę tekstu w domu).

Poświęć chwilę na zebranie refleksji (w tym emocji) po tekście. Możesz zapytać uczniów i uczennice, co było dla nich w tym tekście ważne/uderzające/odkrywcze. Z jaką myślą ich tekst zostawił? Zachęcaj do odwoływania się do tekstu i podawania przykładów. Nie pomij tego etapu. To prawdopodobnie jeden z trudniejszych tekstów, i do tego aktualny, który czytała Twoja klasa. Ma służyć rozwijaniu wrażliwości. Dlatego rekomendujemy, żeby w tej części dać uczniom i uczennicom przestrzeń na różne emocje.

Potencjalna trudność: zaraz po lekturze, ale też w czasie lekcji, mogą się pojawić kontrowersyjne, a nawet nienawistne komentarze dotyczące migrantów/migrantek i uchodźców/uchodźczyń. Reaguj na nie, ale edukacyjnie, nie konfrontacyjnie – patrz: *Wprowadzenie – Jak reagować na trudne sytuacje*.

Zostaw chwilę na refleksję dotyczącą dramatycznych historii migrantów i migrantek – zapytaj osoby, co musiałyby się stać w ich życiu, żeby zdecydowały się na taką podróż.

8 Rafał Hetman, recenzja *Wielkiego przyływu*, <http://czytamrecenzuje.pl/recenzja/514/wielki-przylyw> (dostęp: 10.05.2016).

Część 4

15–30 min

Doktor Bartolo w Polsce? Rozmowa o pomaganiu

Zapowiedz, że przyjrzyście się bliżej głównemu bohaterowi tekstu – doktorowi Bartolo. Możesz zaproponować uczniom i uczennicom pracę w parach lub grupach.

Poproś grupy o odpowiedź na kilka pytań (możesz przydzielić jedno pytanie każdej z grup lub zdecydować się tylko na dwa lub trzy z zaproponowanych):

- *Co sprawia, że doktor Bartolo tak angażuje się w pomoc dla swoich pacjentów i pacjentek?*
- *Jakie cechy głównego bohatera tekstu sprawiają, że jest on gotów pomagać?*
- *Jakie są osobiste koszty, które ponosi doktor Bartolo? Dlaczego jest mu trudno?*
- *Czy doktor Bartolo mógłby zdarzyć się w Polsce? Co by mu sprzyjało, a co utrudniało pracę?*
- *Dlaczego mieszkańcy Lampedusy zostali nominowani do Pokojowej Nagrody Nobla?*
- *Jakie polskie tradycje, legendy, powiedzenia, teksty kultury nakazują pomaganie innym? (Można wypisać i zacząć od tego ostatnią część lekcji.)*

Część 5

10–20 min

Być jak Bartolo. Zadanie dla grup

Poproś uczniów i uczennice (te same zespoły lub całą klasę) o zgłaszanie pomysłów na to, jak oni sami/one same mogliby/mogłyby włączyć się w pomaganie osobom uciekającym przed wojną, prześladowaniami lub ubóstwem.

Pomysły zapisuj na tablicy (pilnuj, by były realne i na miarę możliwości uczniów/uczennic, naprowadzaj, że pomoc nie musi być wyłącznie finansowa, może to być wyrażenie poparcia itd.). Dla inspiracji możesz podać przykłady, które znasz.

Poproś zespoły lub całą klasę, by z zaproponowanych pomysłów młodzież wybrała ten, który jest na daną chwilę możliwy do zrealizowania. Możesz przyjąć dowolny sposób podejmowania decyzji w tej sprawie, np. poproś uczniów i uczennice o podejście do tablicy i postawienie kropki przy opcji, którą uznają za możliwą dla siebie.

Alternatywne zadania

Możesz też obejrzeć z uczniami i uczennicami fotoreportaż *Gdzie śpią dzieci* (link w Inspiracjach). Poinformuj, że mali bohaterowie reportażu przebyli podróż podobną do tej, którą opisuje doktor Bartolo. Zaproponuj uczniom i uczennicom, by wybrali/wybrały zdjęcie, które wywołuje w nich emocje i w formie „kartki z pamiętnika” opisali/opisały jeden dzień z życia wybranego dziecka – ten, po którym zasnęło w tym miejscu. Omawianiu prac poświęć kolejną lekcję lub część lekcji. Doceń wkład, nie oceniaj prac – przedmiotem zadania jest rozwijanie empatii, a nie sprawdzenie stylu czy posługiwania się polszczyzną.

Jeśli na tę część brakuje czasu – możesz zaprosić młodzież do wykonania następującego zadania w domu:

- *Znajdź w Internecie lub innych dostępnych ci źródłach kilka przykładów tego, w jaki sposób uczniowie i uczennice polskich szkół włączają się w pomoc uchodźcom i uchodźczyniom. Zaproponuj takie działania naszej szkole.*

Część 6

5 min

Podsumowanie

Zapytaj uczniów i uczennice, z czym kończą lekcję – który jej fragment był dla nich ważny, odkrywczy.

Scenariusz 2

Kontener

Cele w języku nauczyciela/nauczycielki

- Poszerzanie wiedzy dotyczącej sytuacji uchodźców i uchodźczyń syryjskich przebywających w obozach dla uchodźców
- Poznanie danych i faktów związanych z kryzysem azylowym
- Rozwijanie empatii do osób uciekających przed wojną lub pozostających w skrajnej sytuacji życiowej

Cele w języku ucznia/uczennicy

- Poznasz sytuację uchodźców i uchodźczyń na przykładzie osób, które wyjechały z Syrii z powodu wojny domowej
- Dowiesz się, jakie są konsekwencje uchodźstwa
- Będziesz potrafił/potrafiła posłużyć się rzetelnymi danymi na temat kryzysu azylowego

Zagadnienia

- Migracje
- Uchodźstwo (konsekwencje i etapy uchodźstwa)
- Kryzys azylowy

Czas

45 lub 90 min

Pytania kluczowe

- Jakie są główne konsekwencje uchodźstwa?
- Jakie są przyczyny tego, że uchodźcy i uchodźczynie znajdują się w skrajnie trudnej sytuacji?

Inspiracje

Tekst źródłowy: Katarzyna Boni, Wojciech Tochman, Kontener, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2014.

Halina Grzymała-Moszczyńska, *Różni, ale równi*, wywiad Małgorzaty Borowskiej, „Wysokie Obcasy”, 17.10.2015, <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53662,19058085,rowni-choc-rozni.html?disableRedirects=true> (dostęp: 10.02.2016).

Strony UNHCR z najnowszymi danymi dotyczącymi liczby uchodźców i uchodźczyń oraz głównych krajów przyjmujących: www.unhcr.org lub www.unhcr-centraleurope.org (dostęp: 10.02.2016).

Moduły lekcyjne UNHCR na temat uchodźstwa: <http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/ogolne/zaangazuj-sie/powiedz-innym/materialy-dydaktyczne-dla-nauczycieli/moduly-lekcyjne.html> (dostęp: 10.02.2016).

Strefa dla Dzieci UNHCR – gry internetowe, symulacje: <http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/ogolne/zaangazuj-sie/powiedz-innym/materialy-dydaktyczne-dla-nauczycieli/strefa-dzieci.html> (dostęp: 10.02.2016).

Przebieg lekcji

Część 1

5–10 min

Dlaczego reportaż? Wprowadzenie

Jeśli po raz pierwszy korzystasz na lekcji z tekstu non-fiction, poświęć chwilę na wprowadzenie tego gatunku (patrz: Scenariusz 1).

Przedstaw cele lekcji.

Część 2

15–30 min

W Zaatari. Analiza tekstu

Poproś grupę o przeczytanie tekstu (możesz również polecić, by młodzież przeczytała tekst przed zajęciami lub przeczytać go głośno wspólnie z uczniami i uczennicami w klasie).

Poproś uczniów i uczennice, aby opisać emocje, jakie wzbudziła w nich lektura reportażu (możesz – dla zachęty – podzielić się także własną refleksją). Zapytaj, jaką scenę lub czyją historię najlepiej zapamiętali/zapamiętały – dlaczego?

Rekomendacja: nie poprzedzaj tekstu dużą ilością wiedzy o Jordanii (ani nie proś o skojarzenia, bo jest spora szansa, że będą stereotypowe) – celem tekstu nie jest budowanie wiedzy na temat Półwyspu Arabskiego, jego geografii czy historii, tylko budzenie wrażliwości. Ciężar uwagi swojej oraz uczniów i uczennic przenieś na historię zawartą w tekście. Dlatego też nie rezygnuj z pytania o najważniejszą dla młodzieży scenę – to być może jeden z najtrudniejszych emocjonalnie tekstów, który Twoi uczniowie i Twoje uczennice czytali/czytały na lekcji, muszą mieć czas na przemyślenie zawartych w nim treści.

Budując na wcześniejszych refleksjach, zapytaj młodzież, czego dowiedziała się na temat warunków życia w obozie dla uchodźców – czy któryś z faktów przedstawionych przez reporterów był dla uczniów i uczennic nowy?

Zadaj ogólniejsze pytania, pozwalające zdiagnozować sytuację bohaterów i bohaterki tekstu, np.:

- Kogo spotkali reporterzy w Zaatari? Kim były te osoby przed wyjazdem ze swojego kraju?
- Jakie problemy dotyczą osoby mieszkające w obozie – co jest dla nich najtrudniejsze?
- Jaka jest sytuacja mężczyzn, jaka kobiet, a jaka dzieci mieszkających w Zaatari?
- Jakiego rodzaju pomocy potrzebowałyby osoby w tak skrajnej sytuacji?
- Dlaczego Jordania nie jest w stanie poradzić sobie z kryzysem sama?

W przypadku kontrowersyjnych lub nienawistnych komentarzy reaguj w sposób opisany we *Wprowadzeniu*.

Używaj równościowego języka⁹ i – w razie potrzeby – przeformułuj dyskryminujące lub nieprawdziwe stwierdzenia swoich uczniów/uczennic (np. „Gdy mówisz islamiści, masz na myśli muzułmanów?”).

9 Język równościowy (włączający) to takie praktyki i normy językowe, które uwzględniają różnorodność społeczną, włączają perspektywę grup mniejszościowych i przeciwdziałają stygmatyzowaniu i wykluczaniu osób. Zob. więcej: Małgorzata Jonczy-Adamska, *Język równościowy*, <http://rownosc.info/dictionary/jezyk-rownoscियोwy/> (dostęp: 10.05.2016).

Część 3

15–20 min

**Pogromcy mitów.
Zadanie zespołowe**

Podziel uczniów i uczennice na zespoły. Każdy z nich otrzyma zadanie do zrealizowania z wykorzystaniem tekstu: chodzi o znalezienie informacji (fragmentu tekstu) potwierdzającej lub obalającej jeden z mitów dotyczących uchodźców i uchodźczyń.

Odwołaj się do definicji i funkcji reportażu: ponieważ reportaż opisuje prawdziwych bohaterów – pozwala nam na weryfikację utartych przekonań, konfrontując je z autentyczną historią. Zadaniem każdego z zespołów będzie odszukanie fragmentu tekstu, który zweryfikuje jedno z obiegowych przekonań czy któryś ze stereotypów dotyczących uchodźców i uchodźczyń:

- Przekonanie 1. *Uchodźcy nie chcą pracować – w kraju przyjmującym czekają jedynie na zasiłki.*
- Przekonanie 2. *Uchodźcy nie chcą wracać do swojego kraju – wyjazd jest jedynie okazją do rozpoczęcia lepszego życia.*
- Przekonanie 3. *Uchodźcy to głównie samotni młodzi mężczyźni, którzy zostawili swe rodziny w kraju pochodzenia.*
- Przekonanie 4. *Syryjczycy są zupełnie inni niż my, mają tak odmienną kulturę, że nic nas z nimi nie łączy.*

Komentując wyniki prac zespołów, odwołuj się do własnej wiedzy – nadawaj wyszukany fragmentom szerszy kontekst (np. przywołując dane lub badania).

Możesz skorzystać z materiałów dodatkowych, np. z wywiadu *Różni, ale równi* z prof. Haliną Grzymałą-Moszczyńską (patrz: Inspiracje).

Część 4

10–15 min

**Fakty o uchodźcach.
Miniprezentacja
nauczycielska**

Poproś młodzież, aby dobrała się, aby dobrali się w trójki lub czwórki. Poproś grupy, aby korzystając z tekstu, wypisały wszystkie konsekwencje ucieczki z własnego kraju i zamieszkiwania w obozie dla uchodźców. Przeznacz na to ok. 5 minut. Poproś, by grupy odczytały rezultaty swojej pracy (po jednej konsekwencji od każdej z grup, aż do wyczerpania się pomysłów).

Nawiąż do wyników pracy w grupach, prezentując dane na temat kryzysu azylowego – odpowiednie dla klasy, w której prowadzisz lekcje. Możliwości:

- Podaj liczbę uchodźców i uchodźczyń przebywających w każdym z krajów przyjmujących (skorzystaj z mapy lub infografik Gapmintera (www.gapminder.org)).
- Powiedz, że ponad połowa uchodźców na świecie to dzieci. Możesz też opowiedzieć o tym, z jakimi konsekwencjami wiąże się migracja i uchodźstwo dzieci (34 tysiące wniosków o azyl na świecie to wnioski małoletnich, 10 tysięcy zaginięć małoletnich uchodźców w samej Europie w 2015 roku).

Skorzystaj z wybranych materiałów dodatkowych: infografik, danych UNHCR lub Amnesty International – i przedstaw je na lekcji. Możesz posłużyć się infografikami Wysokiego Komisarza NZ ds. Uchodźców lub Fundacji Refugee.pl.

Część 5

5 min

Podsumowanie

Zapytaj uczniów i uczennice, z czym kończą lekcję – który jej fragment był dla nich ważny, odkrywczy.

Scenariusz 3

Romska Kraina Jej Królewskiej Mości

Cele w języku nauczyciela/nauczycielki

- Zdobycie podstawowej wiedzy na temat Romów/Romek
- Zidentyfikowanie przyczyn uchodźstwa na przykładzie społeczności romskiej
- Kształtowanie postawy empatii wobec osób doświadczających dyskryminacji

Cele w języku ucznia/uczennicy

- Dowiesz się, kim są Romowie/Romki (Cyganie/Cyganki)
- Zrozumiesz, z jakich powodów często decydują się na opuszczenie swoich domów i emigrację
- Nauczysz się rozpoznawać mechanizmy wykluczenia
- Zastanowisz się, co możesz zrobić, żeby w twoim otoczeniu każda osoba bez względu na pochodzenie była traktowana sprawiedliwie

Zagadnienia

- Romowie i Romki
- Romofobia
- Uchodźstwo (przyczyny)

Czas

45 lub 90 min

Pytania kluczowe

- Jakie są przyczyny uchodźstwa (na przykładzie społeczności romskiej)?
- Jaki wpływ na starania uchodźców i uchodźczyń o azyl mają stereotypy i uprzedzenia?

Inspiracje

Tekst źródłowy: Lidia Ostałowska, *Romska Kraina Jej Królewskiej Mości*, [w:] *Cygan to Cygan*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2012.

Jerzy Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1965.

Jerzy Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Interpress, Warszawa 1989.

Karl-Markus Gaus, *Psożercy ze Svini*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2005.

Angelika Kuźniak, *Papusza*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.

Jacek Milewski, *Dym się rozwiewa*, Zysk i S-ka, Poznań 2008.

Lidia Ostałowska, *Farby wodne*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2011.

Kinga Białek, *Romowie*, [w:] *Edukacja przeciw dyskryminacji*, praca zbiorowa, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008, <http://www.voxhumana.pl/files/Edukacja.pdf> (dostęp: 10.02.2016).

Centrum Edukacji Obywatelskiej, materiały pomocnicze dla nauczycieli i nauczycielek *Kultura polskich Romów. Poznajmy się!* – http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/kultura_polskich_romow_publicacja_7.04.14_o.pdf (dostęp: 10.02.2016).

Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski, pod red. Mai Branki i Dominiki Cieślakowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, <http://www.ideazmiany.pl/publikacje-pliki/Antydyskryminacja.pdf> (dostęp: 10.02.2016).

„Karta”, nr 86/2016 (temat wydania: *Uchodźcy XX wieku*).

Materiały video autorstwa Piotra Wójcika (Fundacja Picture Doc) *Romowie w Europie*: <http://www.picture-doc.org/romowie-w-europie-wideo/> (dostęp: 10.02.2016).

Romopedia – internetowa encyklopedia popularyzująca wiedzę o Romach i Romkach: www.romopedia.pl (dostęp: 10.02.2016).

Strona Fundacji Dialog-Pheniben, w tym materiały edukacyjne: <http://dialogpheniben.pl/materiały-edukacyjne/> (dostęp: 10.02.2016).

Strona Fundacji RÓWNOŚĆ.INFO, w tym praktyczny słownik pojęć związanych z tematyką równościową i antydyskryminacyjną: <https://rownosc.info/> (dostęp: 10.02.2016).

Strona kampanii społecznej Jedni z wielu, w tym materiały video: <http://jednizwielu.pl> (dostęp: 10.02.2016).

Uprzedzenia w Polsce, pod red. Anny Stefaniak, Michała Bilewicza, Mikołaja Winiewskiego, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów/Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2015, <http://www.liberilibri.pl/files/Uprzedzenia2015.pdf> (dostęp: 10.02.2016).

Papusza, reż. Joanna Kos-Krauze i Krzysztof Krauze, 2013.

Przebieg lekcji

Część 1

5 min

Dlaczego reportaż? Wprowadzenie

Jeśli po raz pierwszy korzystasz na lekcji z tekstu non-fiction, poświęć chwilę na wprowadzenie tego gatunku (patrz: Scenariusz 1).

Przedstaw cele lekcji.

Część 2

20 min

Romska Kraina Jej Królewskiej Mości. Analiza tekstu

Poproś grupę o przeczytanie tekstu (możesz również polecić, by młodzież przeczytała tekst przed zajęciami lub przeczytać go głośno wspólnie z uczniami i uczennicami w klasie). Przedstaw krótko biogram autorki, która tematyką romską zajmuje się od wielu lat:

Lidia Ostalowska – dziennikarka, reporterka, pisarka, działaczka społeczna. Absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Pracowała jako reporterka w „Przypięci” i „ItD”, po 1989 związała się z działem reportażu „Gazety Wyborczej”, gdzie pracuje do dziś. Autorka reportaży o tych, którym trudniej – o mniejszościach narodowych i etnicznych, o kobietach, o młodzieży z subkultur i o wykluczonych oraz współautorka wielu zbiorów reportaży. W 2000 roku ukazało się pierwsze wydanie książki *Cygan to Cygan* (drugie wydanie 2012), a w 2011 roku książka reportażowa *Farby wodne*, która była nominowana do Nagrody Literackiej Nike 2012 oraz do Nagrody Gwarancje Kultury 2012¹⁰.

Zapytaj młodzież, jakie są jej pierwsze wrażenia z lektury? Jak odczytała tekst, o czym – według uczniów i uczennic – jest ten reportaż?

Poproś uczniów i uczennice o podzielenie się swoimi odczuciami na temat historii Badzia. Co ich w niej najbardziej poruszyło?

Zapytaj, co wiedzą o Romach/Cyganach? Czy uczniowie i uczennice zetknęli/ze-tknęły się ze społecznością romską w Polsce? Jeżeli wiedza klasy jest mała lub pojawiają się wyłącznie stereotypy dotyczące Romów i Romek – uzupełniaj, wyjaśniaj. Wytłumacz, czym jest stereotyp.

Jeszcze przed lekcją sam/sama skonfrontuj swoją wiedzę i wyobrażenia na temat Romów i Romek – sprawdź własne przekonania. Przygotuj się do odpowiedzi na typowe oskarżenia kierowane pod adresem tej społeczności. Jednocześnie uważaj, by nie wpaść w pułapkę „pozytywnego stereotypu” – i nie zasufladkować Romów i Romek do „śpiewu i tańca”.

Przy obalaniu mitów dotyczących Romów i Romek, które mogą się pojawić, możesz skorzystać z tekstu Małgorzaty Wyczałkowskiej *Romofobia* w książce *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski* (patrz: Inspiracje).

Zapytaj młodzież, skąd możemy czerpać rzetelną wiedzę o mniejszościach? Najlepiej usłyszeć głos i opinie samych zainteresowanych, co Romowie i Romki mówią sami/same o sobie.

Pokaż wiarygodne źródła dotyczące społeczności romskiej, np. stronę Fundacji Dialog-Pheniben czy Romopedię (patrz: Inspiracje).

10 Za: <https://czarne.com.pl/katalog/autorzy/lidia-ostalowska> (dostęp: 10.02.2016).

Zrób miniwykład lub prezentację (np. na podstawie materiałów z projektu Centrum Edukacji Obywatelskiej – patrz: Inspiracje) na temat społeczności romskiej w Polsce, uwzględnij w niej kluczowe kwestie:

- określenia Rom/Cygan – skąd ta różnica,
- pochodzenie Romów i Romek – brak państwa, wędrowny styl życia,
- różnorodność – cztery grupy w Polsce,
- najliczniejsza grupa etniczna w Europie,
- najważniejsze elementy kultury i tradycji, m.in. język romani, *romanipen*.

Odnosząc się do tekstu (i ew. wcześniejszych wypowiedzi uczniów i uczennic), zapytaj, jakie konsekwencje mają stereotypy dla sytuacji Romów i Romek – jaki wpływ miały na życie Badzia i jego bliskich? Jak osoby z mniejszości romskiej są traktowane przez resztę społeczeństwa? Co sprawia, że decydują się emigrować? Poproś, by z tekstu młodzież wyczytała wszystkie powody, dla których Badzio zdecydował się na wyjazd (m.in. bezrobocie, wykluczenie społeczne, mowa nienawiści, przemoc, propaganda w mediach).

Na tej podstawie wyjaśnij następnie, czym jest romofobia (skorzystaj ze źródeł w Inspiracjach) i jakie skutki mają krzywdzące stereotypy i uprzedzenia na położenie grup dyskryminowanych, w tym wypadku Romów i Romek. W starszych klasach możesz poruszyć temat Zagłady Romów, by pokazać eskalację dyskryminacji i jej możliwe skrajne konsekwencje.

Zaznacz, że według różnych badań romofobia jest poważnym problemem w Polsce¹¹.

Uruchom szerszy kontekst – jaki stosunek do uchodźców i uchodźczyń, a w szczególności do Romów i Romek, ujawnił się w tekście? Kto mógłby mieć powody, by dziś chcieć wyjechać z Polski? Jakie grupy mniejszościowe? A czy Polacy i Polki mają doświadczenie uchodźstwa w swojej historii? Przywołaj fakty dotyczące migracji Polaków i Polek albo zapytaj uczniów i uczennice, czy spośród im bliskich osób – znajomych, rodziny – ktoś wyjechał z Polski na stałe? Z jakiego powodu?

Wyjaśnij różnicę między pojęciami uchodźstwa a migracji, przedstaw krótko procedurę starania się o status uchodźcy w Polsce i jej konsekwencje dla relacji uchodźców i uchodźczyń ze społeczeństwem przyjmującym (izolacja, bariera językowa, brak pracy, bieda, niesamodzielność, poczucie odrzucenia itd.).

Zwróć uwagę na błędne koło i dramatyczne przeżycia, na które narażeni są uchodźcy (przyczyny ucieczki i traktowanie w nowym kraju).

Możliwym do rozwinięcia wątkiem jest tutaj kwestia sensowności różnicowania uchodźstwa i migracji: czy chęć poprawy sytuacji życiowej jest naganna? Pragnienie lepszych warunków do rozwoju i edukacji dla swoich dzieci? Komu dajemy prawo do swobodnego wyboru miejsca do życia i podróżowania, a komu nie? Pokaż podwójne standardy, np. Polacy są bardzo liczną mniejszością w Wielkiej Brytanii, czy im także przypisałibyśmy złe motywacje, jak brytyjski *immigration officer* Badziowi?

11 Zob. np.: *Uprzedzenia w Polsce*, pod red. Anny Stefaniak, Michała Bilewicza, Mikołaja Winiewskiego, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów/Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2015, <http://www.liberilibri.pl/files/Uprzedzenia2015.pdf> (dostęp: 10.02.2016).

Część 3

15 min

To bardzo ważny moduł lekcji – zadбай, by nie zabrakło na niego czasu.

**Badzio na granicy.
Fotografia –
ćwiczenie dramowe**

W tej części zajęć połóż nacisk na doświadczenie uczniów i uczennic. Jeżeli masz taką możliwość, rozważ rozbić zajęcia na dwie lekcje i jedną z nich poświęć wówczas w całości na działania klasy. Poprzez osobiste zaangażowanie młodzież ma szansę na weryfikację swoich postaw.

Zaproś uczniów i uczennice do prostego ćwiczenia dramowego, które pozwoli im na moment wczuć się w sytuację Badzia i jego bliskich. Dzięki tej aktywności młodzież będzie miała szansę zbliżyć się do emocji towarzyszących bohaterom i bohaterkom reportażu, na chwilę „wejść w ich buty”, empatycznie spojrzeć na dramat rodziny Badzia.

Powiedz uczniom i uczennicom, że teraz odtworzą scenę przesłuchania na granicy – zainscenizują fotografię, kadr z przesłuchania. Przypomnijcie sobie, odwołując się do tekstu, jakie osoby biorą udział w tej sytuacji – jednocześnie poproś o zgłaszanie się ochotników i ochotniczek do wcielenia się w role: Badzia, jego żony, dzieci, *immigration officer*, tłumacza. Następnie poproś, by osoby wyszły przed klasę i ustawiły się tak, jakby uczestniczyły w przesłuchaniu. Użyjcie rekwizytów – stolika, krzesła.

Gdy kadr będzie gotowy i bohaterowie i bohaterki zastygną na swoich miejscach, poproś pozostałe osoby z klasy o zadawanie pytań (zachęć, by były to pytania otwarte) – zbliżając się do wybranej osoby i dotykając jej ramienia. Wskazana w ten sposób osoba zyskuje głos i może, będąc cały czas w roli, udzielić odpowiedzi. Zacznij, podchodząc np. do córki Badzia i zadając jej pytanie, np.: „Kim jesteś?"/ „Co tu robisz?"/ „Co czujesz, gdy tata jest przesłuchiwany?”. Osoba odpowiada, kadr się nie zmienia. Następnie chętne osoby z klasy podchodzą do fotografii i zadają po kolei, pojedynczo swoje pytania, wszyscy słuchają padających odpowiedzi. Ważne jest, by zachować skupienie, nie komentować w trakcie, nie dopowiadać. Na koniec podziękuj klasie za ćwiczenie i „odczaruj” osoby z fotografii (np. niech wszyscy naraz krzykną swoje prawdziwe imię).

Koniecznienie omów z klasą to ćwiczenie – w zależności od czasu, może to być mniej lub bardziej pogłębiona dyskusja – co ich poruszyło (zarówno pytających, jak i odpowiadających), jak to było wcielić się w bohaterów i bohaterki reportażu, a jak słuchać ich historii, co wynoszą z tego doświadczenia?

**Alternatywne
zadanie.
Pomysły na działania**

Podziel klasę na kilkusobowe grupki. Zadбай o to, by wymieszać młodzież tak, aby osoby o przeciwnych opiniach na poruszane wcześniej tematy znalazły się w różnych grupach – zyskają szansę na wymianę perspektyw.

Poproś, by w grupach osoby wyobraziły sobie, że stanowią szkolne Zespoły ds. Wsparcia Uchodźców i Migrantów. Ich zadaniem jest zaproponowanie co najmniej jednego działania, projektu, który ułatwi nowym osobom (np. Romom i Romkom) aklimatyzację w szkole oraz sprawi, że poczują się mile widziane i zyskają szansę na zintegrowanie się z resztą uczniów i uczennic. Podpowiedz, że działania powinny mieć raczej charakter długofalowy, angażować zarówno nowe osoby, jak i społeczność szkolną (także grono nauczycielskie, rodziców), wspierać w wyzwaniach związanych ze zderzeniem z nieznanym językiem, kulturą, obyczajami, czy jedzeniem, ale też pomóc drugiej stronie poznać i zrozumieć nowo przybyłe osoby.

Niech grupy myślą realistycznie – co naprawdę mogłyby i chciałyby zrobić, co jest w ich – jako młodzieży szkolnej – zasięgu. Poproś, by zespoły zapisały swoje pomysły w formie krótkiego abstraktu:

- Hasło działania
- Cel
- Krótki opis (np. w punktach), co zostanie zrobione

Następnie poproś wszystkie grupy o zaprezentowanie pomysłów na forum. Zauważ, że możliwe są bardzo różne działania i że odpowiedzialność za relacje z uchodźcami i uchodźczyniami leży przede wszystkim po stronie grupy większościowej, przyjmującej. Podkreśl, że także inne grupy mniejszościowe powinny być włączane w życie szkoły – zapytaj młodzież, o kim jeszcze należy pamiętać?

Jeżeli wystarczy czasu, możesz przedstawić dobre praktyki – zawsze można coś zrobić, żeby walczyć z dyskryminacją, na przykład:

- akcja młodzieży i kadry warszawskiego Liceum Ogólnokształcącego im. Klementyny Hoffmanowej – sprzeciw wobec wydalenia z Polski ich kolegi – Kubana (zob.: <http://wyborcza.pl/1,75478,18817701,uczniowie-ratuja-kubana-przed-deportacja.html>, dostęp: 10.02.2016),
- kampania społeczna *Jedni z wielu* – pokaż portal kampanii lub obejrzyj z klasą materiał filmowy, np. krótki spot <https://youtu.be/dhYraNuguyM> (jako działanie antyromofobiczne).

Część 4

5 min

Podsumowanie

Zapytaj uczniów i uczennice, z czym kończą lekcję – który jej fragment był dla nich ważny czy odkrywczy, co zostanie im w pamięci?

Scenariusz 4

Dzisiaj narysujemy śmierć

Cele w języku nauczyciela/nauczycielki

- Poszerzanie wiedzy dotyczącej mowy nienawiści i jej roli w eskalacji przemocy
- Uwrażliwienie na mowę nienawiści, w szczególności związaną z kryzysem azyłowym
- Poszerzenie wiedzy dotyczącej roli mediów w szerzeniu mowy nienawiści

Cele w języku ucznia/uczennicy

- Dowiesz się, czym jest mowa nienawiści i jakie są jej skutki
- Dowiesz się, jaką rolę w mowie nienawiści odgrywają media
- Zastanowisz się nad własnym udziałem w szerzeniu lub zwalczaniu mowy nienawiści

Zagadnienia

- Mowa nienawiści
- Eskalacja przemocy
- Media a mowa nienawiści

Czas

45 lub 90 min

Pytania kluczowe

- Czym jest mowa nienawiści?
- Dlaczego należy reagować na mowę nienawiści?
- Jak można reagować na mowę nienawiści?

Inspiracje

Tekst źródłowy: Wojciech Tochman, *Dzisiaj narysujemy śmierć*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.

Michał Bilewicz, Marta Marchlewska, Wiktor Soral, Mikołaj Winiewski, *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. S. Batorego, Warszawa 2014, http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2014/06/raport_final_poj.pdf (dostęp: 10.02.2016).

Infografika przedstawiająca wyniki ww. raportu: <http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2014/06/infografika.jpg> (dostęp: 10.02.2016).

Póra Jónsdóttir, *Model skutecznej walki z mową nienawiści. Raport na temat zwalczania mowy nienawiści w sieci*, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”, Bielsko-Biała 2015, http://www.teatrgrodzki.pl/wp-content/uploads/2015/12/publikacja_PL-3.pdf (dostęp: 10.02.2016).

Kurs internetowy „Miej oko na nienawiść” Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/Biblioteka%20materialow/wolne.swf> (dostęp: 10.02.2016).

Projekt „Nienawiść. Jestem przeciw!” Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/pl/mowanienawisci> (dostęp: 10.02.2016).

Kampanie uczniowskie, które powstały w ramach ww. projektu: <http://www.ceo.org.pl/pl/mowanienawisci/kampanie-uczniowskie> (dostęp: 10.02.2016).

Portal poświęcony przeciwdziałaniu mowie nienawiści (definicje, raporty, materiały edukacyjne): www.mowanienawisci.info (dostęp: 10.02.2016).

Strona Fundacji RÓWNOŚĆ.INFO: <http://rownosc.info/> (dostęp: 10.02.2016).

Wypowiedź Wojciecha Tochmana w spocie kampanii Fundacji im. Stefana Batorego *Stop mowie nienawiści*: <https://www.youtube.com/watch?v=MHHZ4Z9aGEE> (dostęp: 10.02.2016).

Przebieg lekcji

Część 1

5–10 min

Dlaczego reportaż? Wprowadzenie

Jeśli po raz pierwszy korzystasz na lekcji z tekstu non-fiction, poświęć chwilę na wprowadzenie tego gatunku (patrz: Scenariusz 1).

Przedstaw cele lekcji.

Część 2

15 min

Dzisiaj narysujemy śmierć. Analiza tekstu wraz z kontekstem

Poproś młodzież o przeczytanie tekstu (możesz również zadać przeczytanie tekstu przed zajęciami lub przeczytać go głośno wspólnie z uczniami i uczennicami w klasie – w zależności od poziomu nauczania czy szybkości czytania w danej klasie).

Spytaj uczniów i uczennice, co wiedzą na temat wojny w Rwandzie i podkreśl, że warto samodzielnie szukać wiedzy i informacji (weryfikując ich źródła). Zaproponuj poszukanie informacji w Internecie (mogą to zadanie wykonywać 3–4-osobowe zespoły przy użyciu smartfonów lub możecie to zrobić wspólnie na komputerze podłączonym do rzutnika).

Porozmawiajcie o tym, czy widzicie analogie między sytuacją opisaną w reportażu a tym, co dzieje się obecnie w kontekście kryzysu azylowego.

Zwróć też uwagę, że pewne informacje stają się dominujące – dzięki przekazom medialnym, a inne pozostają niezauważone, np. obecnie Afryka kojarzy się w przeważającej mierze z uchodźcami, którzy są postrzegani (nieprawdziwie) jako wyłącznie muzułmanie, tymczasem Rwanda jest krajem chrześcijańskim, jednak wątek religijny nie grał decydującej roli przy opisywaniu wydarzeń w tym kraju.

Część 3

20 min

Mowa nienawiści niejedną ma twarz. Zadanie zespołowe

Nawiązując do odnalezionych informacji dotyczących wojny w Rwandzie oraz analizując tekst reportażu i obecne doniesienia medialne na temat uchodźców i uchodźczyń, zastanówcie się nad następującymi kwestiami:

- W którym momencie konfliktu pojawiła się mowa nienawiści?
- Jaką rolę w eskalacji konfliktu miały media?
- Jak na szerzenie mowy nienawiści wpływa dostępność Internetu?

Podajcie przykłady mowy nienawiści z tekstu reportażu.

Jeśli wcześniej klasa nie spotkała się z terminem mowy nienawiści lub budzi on kontrowersje, odwołaj się do definicji (skorzystaj ze źródeł w Inspiracjach).

Odpytaj poszczególne zespoły tak, aby padły odpowiedzi na postawione pytania. Zadbaj o to, by w czasie omówienia zadania pojawiły się następujące informacje:

- Mowa nienawiści leży u podstaw piramidy nienawiści, którą już w 1954 roku przedstawił Gordon Allport – wyświetl informację o piramidzie nienawiści wraz z opracowaniem, możesz też przygotować materiał pomocniczy z tą treścią, np. za: <http://rownosc.info/dictionary/ksenofobia/>.
- Media znacznie przyspieszają rozprzestrzenianie się informacji, raz umieszczona w Internecie informacja podróżuje bez naszej kontroli. Możecie w tym miejscu umówić się na eksperyment polegający na zrobieniu sobie zdjęcia z hasłem nawołującym do zaprzestania mowy nienawiści i puszczeniu go w obieg w sieci (np. na portalach społecznościowych) – niech młodzież wypisze miejsca, gdzie obrazek się pokaże – na kolejnej lekcji zbadacie, jaki zasięg zyskała ta informacja.
- Przykłady mowy nienawiści i elementów pokazujących eskalację przemocy z tekstu, m.in. mowa o Tutsi jako karaluchach: „mieli w swych sąsiadach zobaczyć jedynie pełzające robactwo”, „zobaczył wysokiego mężczyznę o delikatnych rysach. Nie czarnucha, nie Murzyna, tylko pięknego księcia”, „jesteśmy lepszą rasą od tych, którymi rządzą [o postawie Hutu]”, „każdy Rwandyjczyk w swoje ID miał wpisaną rasę: Tutsi, Hutu lub Twa”, „Żołnierze otoczyli dom. Karaluchy, wychodź! Strzelali”, „Ruszyło Radio Tysiąca Wzgórz (po latach ocaleni nazywają je Radiem Maczeta) i na okrągło potęgowało strach: od Ugandy idą karaluchy! idą węże! zabiorą nam ziemię! zgwałcą kobiety! wytluką nas!”.

Następnie spytaj uczniów i uczennice o to, czy spotykają się z mową nienawiści i jeśli tak, to gdzie? Kogo najczęściej dotyka mowa nienawiści? Czy ich zdaniem warto reagować na mowę nienawiści? Porozmawiajcie o tym w klasie. Ilustracją do rozważań może być publikacja *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych* przygotowana przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami Uniwersytetu Warszawskiego i Fundację im. Stefana Batorego i jej wyniki przedstawione w postaci infografiki (patrz: Inspiracje).

Na podsumowanie możecie też zobaczyć, co myśli o przeciwdziałaniu mowie nienawiści Wojciech Tochman, autor omawianego przez Was reportażu. Wypowiedział się on w kampanii Fundacji im. Stefana Batorego *Stop mowie nienawiści* (patrz: Inspiracje).

Część 4

Uwaga: Ponieważ trudno przewidzieć dynamikę lekcji do tego momentu, ten moduł może być albo kolejną lekcją, albo zadaniem domowym, np. dla zespołów uczniowskich.

**Co możemy zrobić?
Pomysły na działanie**

Zaproś uczniów i uczennice do dobrania się w nowe zespoły albo wyznacz je samodzielnie – decyzję podejmij w oparciu o znajomość klasy. Zwróć uwagę, aby w jednej grupie nie skupili się zatwardziali przeciwnicy idei zwalczania mowy nienawiści, gdyż wtedy istnieje duże prawdopodobieństwo, że ich projekt będzie tendencyjny. Jeśli podczas dotychczasowej pracy niektóre osoby prezentowały postawę nieprzychylną zwalczaniu mowy nienawiści, zadбай o to, aby nie znalazły się w jednej grupie tylko zostały rozproszone – celem jest skonfrontowanie ich postaw z innymi postawami. Czasem opór młodzieży wynika z chęci kontestacji tego, co mówią dorośli, zatem współpraca w grupie rówieśniczej wyeliminuje ten aspekt. Natomiast jeśli w grupie spotkają się osoby o odmiennych poglądach, to nada to zadaniu dodatkowy walor – będzie to okazja, aby ćwiczyć prezentowanie opinii, argumentowanie i kontrargumentację. Może zdarzyć się tak, że jakaś grupa uzna, że nie warto reagować. Wtedy jej zadaniem (na kolejnym etapie pracy) będzie przygotowanie prezentacji o tym, dlaczego nie warto reagować i jakie są skutki niereagowania. To odważna decyzja, aby zrobić taką prezentację w klasie, ale czasem próba przygotowania jej odsłania kruchość argumentów przeciwników i przeciwniczek zwalczania mowy nienawiści. Warto zwracać uwagę na fakt, że w zasadzie każda osoba może stać się obiektem mowy nienawiści, choć nie każda grupa jest tak samo na nią narażona (więcej informacji, które pomogą Ci w pracy z tym tematem znajdziesz w Inspiracjach).

Przedstaw grupom zadanie – przygotowanie działania (np. kampanii, prezentacji, skeczu, piosenki itp.) pokazującego, w jaki sposób można reagować na mowę nienawiści, przeciwdziałać jej lub ją zwalczać. Formę i zakres tematyczny możesz wybrać Ty lub ponownie pozostawić tę decyzję młodzieży. Jeśli macie możliwość, aby każda grupa pracowała samodzielnie podczas lekcji albo jest to zadanie domowe, uczniowie i uczennice mogą mieć wolną rękę w doborze materiałów – uczul ich jedynie na to, aby zawsze podawać źródła informacji.

Jeśli chcesz, możesz też przygotować własne materiały do wykorzystania podczas realizacji tego zadania. Możesz również użyć materiałów, które polecamy w tej publikacji.

Alternatywne zadanie

Możesz zaproponować grupom napisanie (i wysłanie) listu do mediów nawołującego do rzetelnej i obiektywnej informacji, która odnosi się z szacunkiem do opisywanych osób oraz przedsięwzięcia działań przeciwdziałających mowie nienawiści, np. na portalach internetowych prowadzonych przez dane medium. Zachęć grupy, by wykorzystywały wiedzę z przeprowadzonej właśnie lekcji, uargumentowując swój apel. Listy podpiszcie i zaadresujcie do wybranych redakcji.

Część 5

5 min

Podsumowanie

Zapytaj uczniów i uczennice, z czym kończą lekcję – który jej fragment był dla nich ważny, odkrywczy, czego udało im się nauczyć, dowiedzieć. Możesz zastosować tu technikę zdań niedokończonych (w rundce każda osoba ma za zadanie dokończyć zdanie, np. „Z tej lekcji na pewno zapamiętam...” / „Najbardziej poruszyło mnie...”).

Scenariusz 5

Proboszcz

Cele w języku nauczyciela/nauczycielki

- Zidentyfikowanie uzasadnień dla niesienia pomocy osobom będącym w skrajnej sytuacji życiowej
- Rozwijanie empatii do osób uciekających przed wojną lub pozostających w skrajnej sytuacji życiowej

Cele w języku ucznia/uczennicy

- Dowiesz się, dlaczego mieszkańcy i mieszkanki Lampedusy organizują pomoc dla osób uciekających przed wojną lub prześladowaniem
- Przyjrzyj się własnej postawie wobec uciekających przed wojną

Zagadnienia

- Migracje
- Uchodźstwo (konwencja genewska)
- Etyka, miłosierdzie

Czas

45 lub 90 min

Pytania kluczowe

- Jakie argumenty stoją za pomaganiem osobom w skrajnej sytuacji życiowej?
- Kto i co zobowiązuje nas do pomagania?
- Kto to jest uchodźca/uchodźczyni, do czego zobowiązuje kraje konwencja genewska i co jest w niej zapisane?

Inspiracje

Tekst źródłowy: Jarosław Mikołajewski, *Proboszcz*, [w:] *Wielki przyływ*, Wydawnictwo Dowody na Istnienie, Warszawa 2015.

Biblia Tysiąclecia, Nowy Testament, Ewangelia według św. Mateusza (25,31-46) oraz Przypowieść o miłosiernym Samarytaninie (Łk 10,25-37).

Tahar Ben Jelloun, *Co to jest islam? Książka dla dzieci i dorosłych*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2015.

Mateusz Biskup, *Polskie dzieci maharadzy. Indyjskie losy sierot uratowanych ze Związku Radzieckiego* (fragment książki *Śladami zapomnianych bohaterów*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011), [http://nowahistoria.interia.pl/polska-walczaca/news-polskie-dzieci-maharadzy-indyjskie-losy-sierot-uratowanych-z,nId,1411399](http://nowahistoria.interia.pl/polska-walczaca/news-polskie-dzieci-maharadzy-indyjskie-losy-sierot-uratowanych-z-nId,1411399) (dostęp: 14.04.2016).

Dokument *Dzieci Isfahanu*: <https://www.youtube.com/watch?v=FEy7J-DMs5U> (dostęp: 14.04.2016).

Marcin Dobrowolski, *Polscy uchodźcy w obcych krajach*, <http://pulshistorii.pb.pl/4275730,35627,polscy-uchodzcy-w-obcych-krajach> (dostęp: 14.04.2016).

Infografika *Integracja uchodźców w Polsce* Fundacji Refugee.pl: <https://web.facebook.com/refugee.pl/photos/pb.103974339651885.-2207520000.1459987695.1876989052350406/?type=3&theater> (dostęp: 14.04.2016).

Ewa Kaleta, *Muzułmanka wprasza się na Wigilię*, „Duży Format”, 31.12.2015, <http://wyborcza.pl/duzyformat/1,149727,19408875,muzulmanka-wprasza-sie-na-wigilie.html> (dostęp: 14.04.2016).

„Karta”, nr 86/2016 (temat wydania: *Uchodźcy XX wieku*).

Konwencja dotycząca statusu uchodźców z 1951 roku: <http://www.unhcrcentraleurope.org/pl/materialy/konwencje/konwencja-dotyczaca-statusu-uchodzcow-z-1951-r.html> (dostęp: 14.04.2016).

Dorota Sepczyńska, *Etyka troski jako filozofia polityki*, „Etyka”, 45/2012, s. 43–44, <http://etyka.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/6/45scrd/04-Sepczynska-etyka-troski-jako-filozofia-polityki.pdf> (dostęp: 14.04.2016).

Słowo i działanie. Bibliodrama w dialogu międzykulturowym, pod red. Marii Schejbal, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”, Bielsko-Biała 2013, <http://teatr-grodzki.pl/wp-content/uploads/2013/09/S%C5%81OWO-I-DZIA%C5%81ANIE.pdf> (dostęp: 14.04.2016).

Przebieg lekcji

Część 1

5–10 min

Dlaczego reportaż? Wprowadzenie

Jeśli po raz pierwszy korzystasz na lekcji z tekstu non-fiction, poświęć chwilę na wprowadzenie tego gatunku (patrz: Scenariusz 1). Przedstaw cele lekcji.

Część 2

10–15 min

Lampedusa – rajska wyspa? Wstęp

Jeśli wcześniej grupa nie pracowała ze scenariuszem dotyczącym doktora Bartolo – wprowadź temat tak, jak proponujemy w Scenariuszu 1.

Jeśli jest to Wasze drugie spotkanie z tekstem z *Wielkiego przyływu* – przypomnij uczniom i uczennicom krótko sytuację na wyspie – podaj liczbę mieszkańców i mieszkanek (9 tysięcy) oraz liczbę migrantów i migrantek jednocześnie przebywających na wyspie (średnio 15 tysięcy). Opisz warunki, w jakich żyją na wyspie (częściowe informacje na ten temat znajdziesz w rozdziale *Lekarz żywych i martwych*).

Część 3

15–30 min

Proboszcz. Analiza tekstu

Zaproś młodzież do przeczytania tekstu (możesz też zaproponować wspólne głośne czytanie lub zlecić samodzielną lekturę tekstu w domu).

Poświęć chwilę na zebranie refleksji (w tym emocji) po tekście. Możesz zapytać uczniów i uczennice, co było dla nich w tym tekście odkrywcze, nowe, ważne. Z jaką myślą ich tekst zostawił? Zachęcaj do odwoływania się do tekstu i podawania przykładów.

Czasem trudno jest zachęcić uczniów i uczennice do indywidualnych wypowiedzi na forum – dlatego możesz poprosić, by na powyższe zagadnienia młodzież podyskutowała w parach. Zapowiedz, że za chwilę wylosujesz osobę lub osoby, które przedstawią to, co pojawiło się w ich parze – to da uczniom i uczennicom większe poczucie bezpieczeństwa.

Powiedz, że przyjrzyście się bliżej temu, co mówi ksiądz Mimmo reporterowi o uchodźcach i uchodźczyniach. Zapytaj uczniów i uczennice o postawę proboszcza. Możesz posłużyć się następującymi pytaniami (do wyboru):

- Co mówi swoim parafianom i parafiankom? Na co się powołuje?
- Co dla księdza wynika ze słów Jana Chrzciciela: „Czy ty jesteś tym, na którego czekamy, czy też innego mamy oczekiwać?” (Łk 7,18-23). Dlaczego, waszym zdaniem, przywołuje Ewangelię właśnie w kontekście uchodźców i uchodźczyń na wyspie?
- Dlaczego ksiądz Mimmo uważa, że powinien głosić swoim wiernym właśnie tę Ewangelię?
- Dlaczego ksiądz Mimmo uważa, że to szczęście, że uchodźcy i uchodźczynie przybywają na wyspę?
- Czy dzięki temu, co mówi ksiądz Mimmo, w większym stopniu rozumiemy, dlaczego mieszkańcy i mieszkanki Lampedusy pomagają uchodźcom i uchodźczyniom? Co ich do tego skłania?
- Dlaczego proboszcz Mimmo uważa, że Polacy i Włosi są do siebie podobni? Co z tego dla Polaków i Włochów powinno wynikać?
- Czy w Polsce można usłyszeć podobne głosy dotyczące uchodźców i uchodźczyń? Czy jesteśmy tak samo przekonani/przekonane, że trzeba pomagać? Dlaczego tak, dlaczego nie?

W trakcie lekcji mogą pojawić się krytyczne, zabarwione lękiem lub nienawistne komentarze dotyczące uchodźców i uchodźczyń czy migrantów i migrantek. Proponujemy zająć się nimi w sposób opisany we *Wprowadzeniu* do scenariuszy.

Część 4

20–30 min

Warto pomagać! **Tablica argumentów**

Jeśli prowadzisz lekcję dla najmłodszych uczniów i uczennic – poproś ich o przypomnienie sobie, kiedy ostatnio komuś pomogli/pomogły (np. rodzicom, koledze) i co nimi powodowało.

Trochę starszych możesz poprosić o wymienienie, jakie znają tradycje, zwyczaje, powiedzenia, przekazy rodzinne, legendy, które zobowiązują nas do pomagania innym (np. tradycja talerza wigilijnego dla wędrowca, przysłowie „Gość w dom, Bóg w dom” itp.). Każdy pomysł zapisuj na tablicy (lub proś o to autora/autorkę pomysłu).

Jeśli prowadzisz lekcje ze starszymi uczniami i uczennicami, poszerz tę część i odwołaj się także do historii Polski: poproś młodzież o podanie przykładów, które dowodzą polskiej gościnności lub sytuacji, w których – jak mówi ksiądz Mimmo w książce *Wielki przyptyw* – to Polacy byli uchodźcami i korzystali z pomocy innych. Ten fragment może być dla młodzieży trudny, dlatego wesprzyj uczniów i uczennice własną wiedzą. Można tu dodać informacje o tym, że uchodźstwem była Wielka Emigracja. Opowiedz m.in. o emigracji w czasie stanu wojennego (np. do Austrii), w czasie II wojny światowej do Indii czy Meksyku lub o ponad 30 tysiącach polskich uchodźców i uchodźczyń z ZSRR, w tym kilku tysiącach dzieci przyjętych przez szacha Iranu. Jeśli zdecydujesz się przeprowadzać ten scenariusz w czasie zablokowanej lekcji, możesz wyświetlić dokument na ten temat – *Dzieci Isfahanu* (link w Inspiracjach).

Możesz też zapoznać uczniów i uczennice z losami 5 tysięcy polskich dzieci, którymi zaopiekowano się w Indiach w czasie II wojny światowej (patrz: Inspiracje).

Źródłem inspiracji może być tutaj numer kwartalnika „Karta” w całości poświęcony uchodźcom XX wieku (patrz: Inspiracje). Każdy z przykładów historycznych również zapisuj na tablicy (proś uczniów/uczennice o zapisanie).

Na koniec zapytaj uczniów i uczennice, co wynika dla nich z przedstawionych argumentów – jakie powinności?

Starszej młodzieży możesz zaproponować wątek ochrony praw człowieka. Powiedz, że podobnymi powodami kierowała się społeczność międzynarodowa, ustanawiając w 1951 roku tzw. konwencję genewską – kluczowy dokument w dziedzinie ochrony osób uciekających przed wojną. Powiedz, że tę konwencję opracowano w odpowiedzi na następstwa wydarzeń II wojny światowej, ale z uwagi na to, że wysiedlenia ludności po wojnie nadal stanowiły problem całego świata, konwencja stała się uniwersalna.

Przedstaw na przygotowanych wcześniej slajdach jej najważniejsze zapisy: definicję uchodźcy i zakres ochrony, jakiej każde z państw jest zobowiązane udzielić uchodźcom i uchodźczyniom na mocy tej konwencji. Wy tłumacz, dlaczego państwa europejskie, w tym Polska, są zobowiązane do ochrony osób uciekających przed wojną. Wyjaśnij krótko obecne problemy z tym związane.

Ten fragment wiedzy ma osadzić temat uchodźców i uchodźczyń w rzeczywistości i osłabić lęk przed niekontrolowanym „najazdem obcych” – posługuj się zrozumiałymi dla młodzieży faktami, podawaj liczby, przykłady. Mów, że Europa nie jest jedynym kontynentem, który zmaga się z kryzysem azyłowym, a najstarszy obóz dla uchodźców w sudańskim Darfurze ma 25 lat.

Na koniec poproś, aby młodzież wybrała z „tablicy argumentów” ten, który jest dla niej najbardziej przekonujący. Zapytaj, w jaki sposób mogłaby zaangażować się w pomoc uchodźcom i uchodźczyniom: co można by zrobić indywidualnie, co w klasie, a co na poziomie szkoły. Wybierzcie wspólnie pomysł, który jest możliwy do realizacji.

Pracujcie w grupach. Być może uda się ustalić pierwszy krok.

Alternatywnie: Chrześcijańskie źródła pomagania. Refleksja

Jeśli prowadzisz lekcję etyki lub chcesz przeanalizować na lekcji chrześcijańskie źródła pomagania, możesz przeczytać inny fragment Nowego Testamentu, żeby omówić z uczniami i uczennicami podstawy etyki chrześcijańskiej – fragment Ewangelii według św. Mateusza, w którym Jezus mówi do swoich uczniów:

Gdy Syn Człowieczy przyjdzie w swej chwale i wszyscy aniołowie z Nim, wtedy zasiądzie na swoim tronie pełnym chwały. I zgromadzą się przed Nim wszystkie narody, a On oddzieli jednych [ludzi] od drugich, jak pasterz oddziela owce od kozłów. Owce postawi po prawej, a kozły po swojej lewej stronie. Wtedy odezwie się Król do tych po prawej stronie: „Pójdźcie, błogosławieni Ojca mego, weźcie w posiadanie królestwo, przygotowane wam od założenia świata! Bo byłem głodny, a daliście Mi jeść; byłem spragniony, a daliście Mi pić; byłem przybyszem, a przyjęliście Mnie; byłem nagi, a przyodzialiście Mnie; byłem chory, a odwiedziliście Mnie; byłem w więzieniu, a przyszliście do Mnie”. Wówczas zapytają sprawiedliwi: „Panie, kiedy widzieliśmy Cię głodnym i nakarmiliśmy Ciebie? spragnionym i daliśmy Ci pić? Kiedy widzieliśmy Cię przybyszem i przyjęliśmy Cię? lub nagim i przyodzialiśmy Cię? Kiedy widzieliśmy Cię chorym lub w więzieniu i przyszliśmy do Ciebie?” A Król im odpowie: „Zaprawdę, powiadam wam: Wszystko, co czyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili”. Wtedy odezwie się i do tych po lewej stronie: „Idźcie precz ode Mnie, przekłęci, w ogień wieczny, przygotowany diabłu i jego aniołom! Bo byłem głodny, a nie daliście Mi jeść; byłem spragniony, a nie daliście Mi pić; byłem przybyszem, a nie przyjęliście Mnie; byłem nagi, a nie przyodzialiście mnie; byłem chory i w więzieniu, a nie odwiedziliście Mnie”. Wówczas zapytają i ci: „Panie, kiedy widzieliśmy Cię głodnym albo spragnionym, albo przybyszem, albo nagim, kiedy chorym albo w więzieniu, a nie usłużyliśmy Tobie?” Wtedy odpowie im: „Zaprawdę, powiadam wam: Wszystko, czego nie czyniliście jednemu z tych najmniejszych, tegoście i Mnie nie uczynili”. I pójdą ci na mękę wieczną, sprawiedliwi zaś do życia wiecznego. (Mt 25,31–46)

Zapytaj uczniów i uczennice:

- Do czego zobowiązuje chrześcijan i chrześcijanki ten fragment Nowego Testamentu? Co jest, według św. Mateusza, kluczem do zbawienia?
- Chrześcijanie są zobowiązani do miłości bliźniego – w jaki sposób powinni ją okazywać na co dzień? Dlaczego powinna ona obejmować wszystkich, bez względu na wyznanie, pochodzenie lub kolor skóry?
- Jak, zgodnie z Ewangelią, powinniśmy zachować się względem osób uciekających przed wojną, ale także wobec tzw. migrantów i migrantek ekonomicznych?

Żeby zuniwersalizować ten przekaz (na lekcjach innych niż religia, np. na etyce czy języku polskim), możesz przywołać imperatywy dotyczące pomagania obecne w innych religiach – przede wszystkim w islamie (przeczytasz o tym np. w książce Tahara Ben Jellouna *Co to jest islam?*), ale też judaizmie, hinduizmie czy buddyzmie. Źródłem inspiracji w tej części mogą być scenariusze dramowe *Słowo i działanie*, również wykorzystujące teksty biblijne (patrz: Inspiracje).

Nauczyciele/nauczycielki etyki (lub osoby chętne) mogą odwołać się również do etyki troski (patrz: tekst Doroty Sepczyńskiej w Inspiracjach), Immanuela Kanta lub Emmanuela Levinasa i jego filozofii odpowiedzialności za Innego.

Na koniec zapytaj uczniów i uczennice, w jaki sposób mogliby/mogłyby włączyć się w pomoc uchodźcom i uchodźczyniom – co mogą zrobić samodzielnie, co w klasie, a co na poziomie szkoły. Wybierzcie wspólnie pomysł, który jest możliwy do realizacji, zacznijcie działać.

Część 5

5 min

Podsumowanie

Zapytaj uczniów i uczennice, z jakim postanowieniem kończą lekcję. Jaką, nawet małą, decyzję podjęli/podjęły.

Teksty źródłowe do scenariuszy

Tekst źródłowy do scenariusza 1

Fragmenty rozdziału *Lekarz żywych i martwych* z książki *Wielki przyptyw* Jarosława Mikołajewskiego

Wydawnictwo Dowody na Istnienie, Warszawa 2015

[...] Doktor Bartolo chce rozmawiać w cztery oczy. Z tego, jak się porusza, jak wydaje polecenia, i z tego, jak słuchają go inni, widać, że uchodzi tu za twarziela. A przecież o wielu rzeczach, o których mi powie, będzie mówił na granicy płaczu. Gwałtowne, ledwie kontrolowane skurcze warg odsłoniłyby stronę, jakiej jego współpracownicy najprawdopodobniej nie znają. Twardziel to poza, dzięki niej może zarządzać pogotowiem na Lampedusie. Centrum Pierwszej Pomocy i Przyjęć. Wzruszenie rozwaliłoby ten frontowy szpital od środka.

Wyjaśniam, że chcę napisać o Lampedusie w chwili, kiedy na wyspie nic się właściwie nie dzieje. Kiedy uchodźców wozi się na Sycylię.

Dość gwałtownie pyta, skąd wiem, że na Lampedusie nie ma teraz ludzi z Afryki.

– Z gazet – mówię. Opowiadam też o poznanej w samolocie dziewczynie z Bolonii. Jej ojciec od lat przyjeżdża tu łowić ryby i nie wspomina już o uchodźcach, a przecież całe lato spędza na Lampedusie. [...]

– Czyli umowa działa – doktor kręci głową z niedowierzaniem. – Bo ja mam uchodźców prawie codziennie. Ostatni raz dzisiaj w nocy.

*

– Włoskie, angielskie czy holenderskie okręty wojskowe – z początku mówi chłodno, technicznie, jak gdyby zdawał relację z codziennego obchodu – wypływają po nich prawie do wybrzeży Libii, biorą na pokład i przewożą do Włoch. W większości na Sycylię: do Augusty, Pozzallo, Trapani. Albo do Kalabrii. Jeżeli w naszym centrum pomocy są wolne miejsca, zabierają ich również łodzie patrolowe z Lampedusy. Przedtem przywożono tych ludzi wyłącznie do nas. Teraz rządziej, i nie zostają długo. Jakies trzy, najwyżej cztery dni. Potem rozwozi się ich do różnych ośrodków. Statkami liniowymi albo ślizgaczami, jak wczoraj, albo samolotami. Wcześniej zostawali nawet na kilka miesięcy. Obecnie zmieniło się prawie wszystko. Ale jednocześnie nie zmieniło się nic. Bo oni płyną, wciąż płyną. Nowe są tylko procedury, miejsca przeznaczenia, sposoby i środki transportu. Zmieniły się też patologie.

Ze słowem „patologie” głos doktora wymyka się klinicznej poetyce, trzepoce jak ryba, która wyrywa się z sieci.

– To ludzie zdrowi, silni. Muszą tacy być, żeby stawić czoło tym cierpieniom. Inaczej nie doszliby do Libii, na brzeg. Nie przetrwaliby oczekiwania na łódź, nie wypłynęli w morze, nie dopłynęli do Lampedusy. Choroby, które u nich diagnozujemy, są związane głównie z trudami podróży. Odwodnienie, hipotermia, okaleczenia. Najwięcej pracy mamy przy oparzeniach, zwłaszcza chemicznych, spowodowanych przez kontakt z paliwem. Oczywiście, zdarzają się osoby z cukrzycą czy z chorobami krążenia, ale w większości przyptywający są zdrowi. Zdrowsi niż Europejczycy.

Zmienił się także skład etniczny. Coraz więcej ludzi przybywa teraz z Bangladeszu... Tak, oni również przez Libię. Wciąż liczni są Syryjczycy, którzy uciekają przed wojną. Przedtem przeważali uchodźcy z regionów Afryki Subsaharyjskiej: z Nigerii, Senegal, Mali, Beninu. Uciekają przed wszystkim: prześladowaniami, wojnami, fatalnymi warunkami życiowymi. Przyjeżdżają do nas, żeby znaleźć trochę spokoju i jakąkolwiek pracę. Byleby zdobyć trochę pieniędzy i przesłać rodzinom.

*

– Do załamań psychicznych – kontynuuje – dochodzi na ogół zaraz po dopłynięciu na wyspę. Ich cel to Europa i zniosą każde cierpienie, tortury, upokorzenie, bicie i gwałty, byleby tylko dotrzeć na miejsce. Są tak zdeterminowani, że wpisują w koszty podróży ryzyko śmierci. I wyruszają, chociaż wiedzą, że mogą utonąć. Wielu z nich nie potrafi pływać, większość wcześniej nie widziała morza. I tu, na miejscu, po tej całej męce, spotyka ich rozczarowanie. Nie są tam, gdzie chcieli się znaleźć. Dopływają na Lampedusę i, owszem, są wolni, ale to jest wyspa, a za tą wyspą jest kolejna wyspa, za którą dopiero jest kontur stałego lądu, który jednak nie jest Skandynawią, Niemcami, Anglią ani Holandią. I wtedy się załamują. Po kilku dniach, podczas których nic się nie dzieje, kiedy siedzą w centrum pomocy i nie wiedzą, co mają dalej robić, ujawniają się patologie, które wymagają interwencji psychiatry. Bo, widzisz, jesteśmy znakomici w ratowaniu, lecz nie radzimy sobie z integrowaniem. Przykładamy się do naszego zadania całym sercem. My, czyli lekarze, pielęgniarki, służby mundurowe. Od dwudziestu czterech lat, od 1991 roku, nie opuściłem ani jednego transportu. Widziałem ich wszystkich. Angażują się policjanci i wojskowi, którzy narażają życie, wypływając po łódki sto dwadzieścia mil w morze. Stajemy na głowie, żeby uchronić tych ludzi od śmierci. Jednak potem jesteśmy bezradni. Uratowanych kierujemy do ośrodków przesiedleńczych i pozwalamy im stamtąd uciekać.

*

– Pierwszą kontrolę przeprowadzam osobiście. [...] Kiedy transport jest blisko, znów dają znać. Biorę karetki z dwoma czy trzema lekarzami, zależnie od liczby imigrantów, i jadę na pomost. Zazwyczaj w nocy, zgodnie z tą niepisaną umową. Prawie każdej doby.

Zanim uchodźcy dostaną pozwolenie zejścia na pomost, wchodzę na pokład. Bo zgodnie z prawem międzynarodowym nikt nie może postawić stopy na europejskiej ziemi, zanim nie zostanie zbadany. Przyglądam się im pobieżnie, sprawdzam, czy nikt nie czuje się naprawdę źle, czy nikt nie ma gorączki. Po to, by wykluczyć choroby zakaźne, ebolę, zapalenie opon mózgowych. Gdy stwierdzam, że nie ma takich przypadków, daję *nihil obstat*. To znak, że mogą wysiąść. W miarę jak schodzą na ląd, badamy każdego z osobna.

Procedurę selekcji określa się słowem *triage*. Mój *triage* prawie zawsze jest krótki. Mamy już doświadczenie i dość wyrobione oko, by ocenić, kto jest w złym stanie albo niewątpliwie chory. Niektórzy twierdzą, że powinniśmy przyglądać się przyjeżdżającym uważniej, ale ja postępuję po swojemu. Przede wszystkim dlatego, że migranci przyplływają często odwodnieni albo wychłodzeni, mokrzy, więc im wcześniej znajdują się w centrum pomocy, tym szybciej poprawi się ich samopoczucie. Będą mogli w końcu załatwić swoje potrzeby fizjologiczne, bo ani na statkach, ani na łodziach patrolowych, stłoczeni, nie mają jak tego zrobić. Strasznie cierpią. Nie wypróżniają się przez cztery dni, więc kiedy dopłyną, natychmiast pytają, gdzie mogą oddać mocz i co tam jeszcze.

W kontaktach z uchodźcami Europejczycy najbardziej boją się świerzb. A świerzb to jest głupstwo. Natychmiast go wyłapujemy i leczymy od ręki jednorazową dawką leku. Często powtarzam, że wolę mieć cztery razy do roku świerzb niż raz grypę, bo na grypę się umiera, a na świerzb nikt nigdy jeszcze nie umarł. [...]

*

– Od 1991 roku – doktor raz za razem spogląda na zamknięte drzwi i odkłada na widełki słuchawkę natrętnego telefonu – obsłużyłem wszystkie transporty. Oczywiście za darmo. Jeśli nawet noc spędzam na pomoście, to muszę być tutaj o siódmej trzydzieści rano i zostaję do końca dyżuru bez względu na to, czy kolejnej nocy znów będę w porcie, czy nie.

Robię to, bo tak trzeba. Choć czasem to trudne. Były chwile, kiedy chciałem zrezygnować. Przede wszystkim po katastrofach. [...]

Kiedy zajmujemy się żywymi, jest ze mną dwóch, czasem trzech lekarzy. Martwych badam jednak sam. Koledzy mówią: musiałeś się przyzwycząić, robiłeś to tyle razy. Nieprawda, do tego nie da się przyzwycząić. Śnią mi się co noc. Każdy, co do jednego. Przychodzą. Mam koszmary. Przede wszystkim kiedy badam ciała dzieci. Albo kobiet w ciąży, które urodziły w czasie katastrofy.

Trzeciego października było dużo dzieci. Pamiętasz białe trumny na pomoście, a potem na lotnisku, w hangarze? Widziałem wszystkie te małe ciała. Badałem każde z osobna. A badanie pośmiertne to nie jest tylko patrzenie. To rozbieranie. Dotykanie. Sprawdzanie, czy mają rany. [...]

*

– Trzeciego października byłem wściekły. Piękny dzień, czyste niebo. Nie można tej katastrofy rzucić na pogodę, na niespokojne morze. Przecież dopłynęli. Znajdowali się czterysta metrów od portu. Szykowali się już do zejścia na ląd. Ale łódź się przewróciła i stało się, co się stało. Zdarzyła się jednak też szczęśliwa rzecz, bo uratowałem dziewczynę, którą uznano za zmarłą.

Stałem na pomoście, ponieważ wezwano mnie wcześniej do dwóch łodzi z Syryjczykami, więc kiedy zadzwonili z kapitanatu, byłem już w porcie. Przyplłynęła pierwsza łódź Lampedusańczyków z czterdziestoma dziewięcioma żywymi rozbitkami. Natychmiast ich zbadaliśmy. Potem duży kuter rybacki. Z dwudziestoma żywymi w niedobrym stanie. I z czterema trupami. Żywych zbadłem od razu. Czuli się źle, pili w czasie przeprawy wodę morską, więc karetki zabrały ich do ambulatorium. Potem wszedłem na pokład, żeby zbadać martwych. Kiedy wkładano do worka czwarte zwłoki, zwłoki kobiety, jeszcze dotknąłem przegubu jej dłoni. Mówię: czekajcie, czuję puls. Po kilku chwilach znowu poczułem. Wziąłem ją na ręce, wniosłem do karetki, pojechaliśmy na pogotowie i po półgodzinnej reanimacji serce podjęło regularną pracę. Miała płuca pełne wody i ropy. Przewieźliśmy ją do szpitala w Palermo, gdzie spędziła miesiąc. Wiem, że dzisiaj czuje się dobrze. Trafiła w końcu do Szwecji. Na imię ma Kebrath. Twarzy nie pamiętam, bo prawie jej nie widziałem, tylko czułem ten puls. To było piękne. Mogę powiedzieć, że uratowałem człowieka. Ale od tamtej pory widziałem już tylko trupy, trupy, trupy, trupy, trupy... trzysta sześćdziesiąt osiem. Nie trzysta sześćdziesiąt sześć...

Pierwszego dnia przywieźli mi stu jedenastu. Wszyscy w niebieskich workach. Kiedy otwierałem pierwszy, modliłem się, żeby nie było w nim dziecka. Niestety, był to mały chłopczyk. Możesz sobie wyobrazić... Potem kobieta, która urodziła podczas katastrofy. Musiała się dusić, co wywołało skurcze, macica wypchnęła płód, który wciąż był połączony pępowiną z matką. Zostawiłem ich ciała tak, jak mi je przyniesiono. Włożyłem do tej samej trumny. Nie chciałem rozdzielać.

*

– Płakałem wiele razy. Trzeba robić swoje, bo jakże inaczej. Ale to wszystko zostaje. Nigdy się nie przyzwyczaisz. Widziałem ich tysiące. Może jestem lekarzem, który widział najwięcej trupów na świecie?

Doktor zaciska wargi, kiedy zbiera mu się na płacz.

Pytam, czy sam nie potrzebuje pomocy, rozmowy z terapeutą.

Jest zaskoczony. Pozwala sobie na krótki szloch.

– Może tak – mówi pękniętym głosem. – Ale nie została mi dana taka możliwość. Wsparcie psychologiczne dostali, i słusznie, policjanci, chłopcy z kapitanatu, wszyscy. Ja nie.

Może nie potrzebuję. Może jestem silny. Kiedy pomagają mi młodszy lekarze, widzę, jak cierpią, więc staram się ich chronić, nie wyzywać bez potrzeby.

Mam żonę, która jest lekarką, więc rozumie. I troje dzieci. Dwie córki i syna. Przekazałem im nawet kilka chorób. Zaraziłem się, a oni ode mnie. Ale są mądrzy, rozumieją. Trochę ich zaniedbałem. Nawet bardzo. W dzień jestem w pracy, a prawie każdą noc spędzam na pomoście. Gdy gdzieś razem wychodzimy, często muszę ich zostawiać i biec na pomost. Nie mam dla nich dużo czasu, lecz nie obciążają mnie wyrzutami, chociaż mają do nich prawo. I chyba wiedzą o moim cierpieniu.

*

– Jesteś chrześcijaninem? Chcę coś powiedzieć, ale nie wiem, czy zrozumiesz. Nie wiem, czy zrozumiesz, że chrzczę ich wszystkich. Tak, chrzczę umarłych. Jednego po drugim. Nie wiem, kim są. Nie mam pojęcia, czy robię dobrze, czy źle. Trzeciego października widziałem coś, co wywarło na mnie ogromne wrażenie. Wielu z tych zmarłych miało na szyi łańcuszek z krzyżykiem, ale krzyżyk trzymali w ustach. Co najmniej trzydziestu włożyło go sobie przed śmiercią do ust. Więc to nie przypadek. Powierzyli się Bogu. [...]

*

Opowiadam doktorowi o krótkiej wizycie na cmentarzu w Cala Pisana i o tabliczkach z opisem okoliczności śmierci i przypuszczalnym pochodzeniem.

– Wszystkie protokoły są szczegółowe. Zaznaczam, czy zmarli mają zęby, protezy, jakie brwi, jaki nos. Jeśli mają oczy, to jakiego koloru. To raporty pełne detali, z których można sporządzić opis. Na grobie pisze się datę śmierci, pochodzenie, ale to rzecz niepewna. Pewne jest tylko DNA.

Wchodzi pielęgniarka.

– Czy rozmawiał pan z centrum, doktorze? Bo już tutaj są, pięciu pacjentów.

– Kardiolog jest, więc przyjmujemy, reszta niech wraca. Nauczą się, że nie mogą przywozić pacjentów bez uprzedzenia – odpowiada i po jej wyjściu zwraca się znowu do mnie.

– Mam nadzieję, że to opublikujesz i że ktoś w końcu coś zrobi. Bo do dzisiaj nie zmieniło się nic. Może umrzeć sto, dwieście trzysta, pięćset tysięcy ludzi, i nic. Świat się nie ruszy. Oni wciąż wypływają w morze, cierpią, umierają. Kilka dni temu znowu było czterdzieści trupów. Przynajmniej o tylu wiadomo. Tym razem u wybrzeży Libii. Płynęli tutaj. To wszystko, co zrobiliśmy i co robimy, to jest jednak coś, ale jednocześnie to tylko ratunek, nie rozwiązanie. Rozwiązanie będzie wtedy, gdy ludzie przestaną wypływać w morze. Kiedy zostanie zażegnany kryzys w ich kraju albo przynajmniej kiedy uchroni się ich od męki takiej ucieczki, na której końcu czeka ich śmierć. Można przywieźć samolotami albo porządnymi statkami tych, którzy tego potrzebują. Pracę, którą wykonujemy tutaj, wykonać po drugiej stronie. Jeśli są chorzy, najpierw ich wyleczyć, potem bezpiecznie przetransportować, uchronić od tego piekła, które czeka ich na morzu. [...]

Tekst źródłowy do scenariusza 2

Fragmenty książki *Kontener* Katarzyny Boni i Wojciecha Tochmana

Wydawnictwo Agora, Warszawa 2014

Wieczorem miasto jest ciemne, niebo i twarze ludzi – bure. I ciemne jest rano, kiedy naszym burym samochodem ruszamy w codzienną drogę na północ. Sporo tu biedy. Liche sklepiki, kiepskie drogi, stare samochody. W Jordanii nie ma ropy ani ciężkiego przemysłu, są nikłe zasoby wody i wąski dostęp do morza, tylko cztery procent powierzchni kraju nadaje się pod jakiegokolwiek uprawy. Oliwki, daktyle, ogórki, bakłażany – sądząc po stołecznym bazarze, to podstawowe tutejsze płody rolne. No i pomidory. Ich słodycz – w Europie dawno zapomniana – oto jeden z powodów, dla których warto ten bury kraj odwiedzić. Kolejne? Wspaniałe krajobrazy, rzymskie zabytki, miejsca znane z Biblii, uprzejmość i otwartość gospodarzy. O tym wszystkim rozmawiamy z naszym kierowcą, kiedy co rano jedziemy na północ, w stronę syryjskiej granicy. I nigdzie nie widzimy wspaniałych krajobrazów. One są, ale w dolinie Jordanu i na południu kraju. A tutaj żadnej zieleni, żadnych żywych kolorów, ciekawych kształtów, prawie wszędzie płasko. Nie ma na czym zatrzymać wzroku. Dokoła piasek, raczej kurz, kolejne bure wsie, jedna podobna do drugiej, miasta, stada zakurzonych baranów, jakieś namioty, z każdym dniem coraz mniej słońca, coraz więcej zimnego, tnącego twarz deszczu. [...]

*

[...] Zaatari – kiedyś nazwa najbliższej wsi. Teraz pustynne miasto, długie i szerokie na kilka kilometrów. Niczego nie ma obok, nawet tej wsi stąd nie widać. Miejsce w pustce. Bez pamięci, bez tożsamości. Daleko od innych ludzi, poza społeczeństwem, poza czasem. Przestrzeń do przetrzymywania tysięcy skazanych na poniewierkę. [...]

To wojenne miasto powstało z powodu wojny i dlatego, że pomoc była konieczna. Z założenia tymczasowe. Ma zapewnić tułaczom przetrwanie. To znaczy: wodę, jedzenie i dach nad głową. Aby ci, którzy taki obóz stawiają, ludzie Zachodu, mogli sobie powiedzieć, że wszystko się tutaj dzieje z poszanowaniem godności człowieka. Miasto ze szmat i blachy. Świetnie widać je z samolotu, zdjęcia są w internecie i jedno na naszej okładce: główne ulice, raczej drogi, proste i długie, pokryte asfaltem, niektóre z latarniami. I równoległe do siebie boczne, bez asfaltu i bez oświetlenia. Tysiące namiotów w kolorze piachu – postaviono je kilka lub kilkanaście miesięcy temu. I tysiące białych, na dalekich obozowych obrzeżach – te rozłożono niedawno. Białe są również kontenery. Blaszane pudełka, jak piece, gdy pali skwar. I jak lodówki, gdy zimny grudzień. Cienkie ściany nie dają ludziom intymności, słychać każdy szmer, każde chrząknięcie. Ale kontenery, rzecz jasna, lepsze są od namiotów, które deszczową porą pływają w błotnej mazi. Z lotniczego zdjęcia widać również magazyny żywności, widać szkołę, szpital i siedzibę Delegacji. Wyjaśnijmy od razu: Delegacja to kwatera Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców,

który obóz stworzył i teraz kieruje nim na co dzień. Pełno tu betonowych płotów, zasieków, drutów kolczastych. A dookoła wojennego miasta – rowy, ziemne wały. I wozy opancerzone co kilkaset metrów. Jordańczycy pilnują, aby nikt nielegalną drogą do obozu nie wjeżdżał, nie wchodził ani z niego nie wychodził. I przy bramie żołnierze. Ci, którzy chcą wejść, muszą im okazać przepustkę albo jakiś inny dokument upoważniający do przekroczenia szlabanu. Ci, którzy chcą wyjść – pozwolenie. Mieszkaniec obozu musi się o nie postarać: iść do Delegacji, odstać pół dnia w kolejce, podać ważny powód. Jeszcze niedawno w wojennym mieście koczowało sto czterdzieści tysięcy ludzi, a teraz? Nikt tego nie wie. Nawet komendant obozu. [...]

*

Mężczyźni? Siedzą w swoim kręgu. Muhammad miał najlepsze cytryny w całej okolicy. I teraz za nimi płacze. Codziennie z jego gospodarstwa wyjeżdżała ciężarówka pełna płodów rolnych. Czasem nawet i dwie. Każdy z mężczyzn ma coś do powiedzenia. Piekarz potwierdza: pierwszy dzień tutaj jest jak kamień w piersiach. Najtrudniejszy dzień życia. To, co do tej pory było nie do pojęcia – tego dnia zostaje pojęte. Nie wiesz, co myśleć, mówi na to elektryk. Nic nie pojmujesz, pusta głowa. I żal. Osiem lat budował dom, a mieszkał w nim sześć miesięcy. Ma trzydzieści cztery lata, dwoje dzieci i nic więcej. Tylko wspomnienia. I czas terazniejszy, który stoi w miejscu. Świat biegnie do przodu, mówi któryś, a my w gęstym gównie. Tkwimy bez ruchu. I tylko narzekamy. Że gorąco. Że zimno. Że ciasno. Że ciemno. Że nie ma pracy, pieniędzy. Syn ma cztery lata i chce, mówi Muhammad, żebym mu kupił zabawkę. Pełno ich w sklepach na Champs Élisées, nie mam za co, synu, ból mi rozrywa serce. Moje dzieci, odzywa się inny rolnik, wczoraj chorowały. Bezsenna noc, nerwy. Gorączka dziecka tutaj a gorączka dziecka w domu to dwie różne choroby. Tutaj strach jakiś większy, zimno pustyni jest groźne, trupie. Człowiek boi się śmierci. Biegunka. Co robić? Z dziecka się leje, doktor daleko, będzie ze cztery kilometry, nie ma samochodu, nie ma światła na drodze. [...]

*

Wczesne popołudnie, a dzieci gdzie? Chłopcy powinni siedzieć w szkole, bo chodzą na popołudniową zmianę. Dziewczynki – na poranną. Targowa ulica jest pełna i jednych, i drugich. Pracują chłopcy: sprzedają papierosy, lepią ciasto na pity, kręcą watę cukrową, a trochę dalej, na niewielkim wzniesieniu, oddzielają piasek od drobnych kamieni. Za taczkę dostaną dinara. Z piasku robi się cegły, z kamyków chodnik naokoło namiotu, żeby deszcz natychmiast nie zamieniał piachu w błoto. Dzieci szmuglują na zewnątrz obozu przydziałowe paczki ryżu albo soczewicy otrzymane w punkcie dystrybucji, sprzedają je przy drodze i przynoszą dorosłym gotówkę. Pracują i te, które mieszkają poza obozem. Syryjskie dziecko w wieku szkolnym nie chodzi do szkoły. Co dziesiąte jest zmuszane do pracy. Piszą o tym jordańskie gazety, które studiujemy codziennie o świcie, kiedy z Ammanu zdążamy burą pustynią na północ. Czy tylko co dziesiąte? Wystarczy się rozejrzeć to tu, to tam, by nabrać w tej sprawie wątpliwości. Starsze dzieci pracują niemal wszystkie, zwłaszcza chłopcy. Nielegalną pracę syryjskim dzieciom dają Jordańczycy. Taki mały uchodźca za marnego dinara posprząta, coś dźwignie, coś przyniesie, odniesie, czegoś przypilnuje i zbierze w sadzie oliwki. Taki mały uchodźca ani piśnie, kiedy pracodawca zamiast wypłaty da mu kopniaka w tyłek. Ludzie są rozmaici, jedni dobrzy, inni źli, różnie bywa. Ale praca dzieci nie dziwi tutaj nikogo. I z punktu widzenia koczującej na pustyni rodziny jest bardziej dla wszystkich bezpieczna. Kiedy policja przyłapie na gorącym uczynku pracującą syryjską matkę albo ojca – deportacja jest murowana. Chyba że się policjantowi zapłaci. A dziecko? Kto by dzieciaka upilnował, panie władzo, dziecku pan przecież wybaczy. I władza wybacza, bo dziecka pod kule nie wyśle. Dziecko, tak wśród uchodźców często tu bywa, to jedyny żywiciel

rodziny. Czasem i dziesięcioosobowej. Na przykład za pracę przy rybach (odcinanie głów nożem, wyjmowanie flaków, skrobanie łusek) dziecko wyciąga czterdzieści dinarów miesięcznie, co dużej rodzinie wystarczy może nawet na tydzień życia. To jest wojna, mówią dorośli, nie ma co się bulwersować. Oby tylko takie nieszczęścia spadały na nasze dzieci.

*

W męskim kręgu siedzi i nauczyciel. Przez dwadzieścia lat pracował w szkole podstawowej, aż przyszedł ten dzień, akurat zaczynał się ramadan, kiedy trzeba było uciekać. Jest ich w rodzinie dziewięcioro. Przyszli do Jordanii. Obozu w Zaatari jeszcze nie było, zatrzymali się gdzieś u ludzi, w jakimś gospodarstwie, nie oni jedni. Pracował przy pomidorach, a kiedy pracy nie było, uczył dzieci. Swoje i nie swoje. Przez trzy miesiące. Ale kiedy zbudowali obóz, zbudowali i szkołę. Płaci za nią państwo Bahrajn. Nauczyciel poszedł do kancelarii i się przedstawił: jestem nauczycielem angielskiego. Powiedzieli mu, że w Jordanii nim być nie może. Tylko Jordańczyk ma prawo uczyć. Co z tego, że jest często młody i niedoświadczony, takie zasady narzucił tutejszy rząd, żeby chronić przed uchodźcami rynek pracy. Nauczycielowi zaproponowali posadę asystenta nauczyciela. To znaczy woźnego. Zgodził się i siedział potem przez wszystkie lekcje w ostatniej ławce, czuwał nad porządkiem w klasie. Patrzył, jak nauczyciel z dziećmi pracuje. Patrzył tak niemal przez cały rok, aż wreszcie ktoś ważny w szkole poszedł po rozum do głowy i przyjaźnie mrugnął do woźnego okiem: możesz uczyć angielskiego. Więc uczy. Dwa razy w tygodniu po cztery godziny. Płacą mu za tę pracę po dziesięć dinarów za dzień, a jak się spóźnia, to siedem i pół. Jego długi rosną każdego dnia. Boi się, że z ich powodu będzie musiał sprzedać dom w Syrii. Bo wierzy, że wciąż stoi i coś jeszcze jest wart. Zresztą to zależy od dnia, bo bywa i tak, że wcale nie wierzy: dom nie miał prawa ocaleć. Nie ma domu. Niczego nie ma. Tylko ten obóz jest. I życie, jak życie zwierząt w klatce: dostać jeść i wysrać się. Lepiej byłoby tam zginąć. Całą dziewiątką. Bo nie ma nadziei. Ale czy na pewno, pyta sam siebie, są przecież trzy córki, czterech synów. Trzeba umieć czekać, jeść, co dają, i srać cierpliwie, gdzie każą, a dzieci na pewno do domu wrócą. Będą obywatelami, nie uchodźcami. [...]

*

Opuszczona jest samotna matka, na imię ma Halima albo Fatima, zapomnieliśmy zanotować, może jeszcze inaczej, dzielnica numer dziewięć, kontener bez żadnych przybudówek i bez toalety pod oknem. Zero pracy, zero gotówki, tylko talony na pszenicę, soczewicę, tuńczyka i mięso w puszcze. Trudno jest w obozie samotnym kobietom. Zdarza się, że ktoś im wydrze paczkę z jedzeniem, kiedy wracają z punktu dystrybucji. Pobije je za butelkę oleju, zostawi siniaki na ciele za puszkę tuńczyka. Taka kobieta nie ma odwagi przeciskać się w tłumie mężczyzn, kiedy trzeba coś załatwić w Delegacji. Nie dostanie grzejnika, dodatkowych koców. [...] Bóg mi świadkiem, mówi teraz do nas, że tylko z tych talonów żyjemy i że nam wszystkiego brakuje. Ma lat trzydzieści jeden. I aresztowanego w Syrii męża, ponad dwa lata temu, za udział w demonstracjach, żadnej wiadomości, żyje czy nie żyje. Z powodu śmierci mężczyzny albo jego aresztowania lub udziału w walkach obowiązek utrzymania dzieci spoczywa na samotnych matkach w pięćdziesięciu tysiącach uchodźczych syryjskich rodzin. Samotna Halima ma pięcioro dzieci, cztery dziewczynki plus chłopiec. One chodzą do szkoły, on nie może, ma siedem lat i sika na siebie. Matka nie wie, jak temu zaradzić. W kontenerze ostre zapachy moczu. One też wszystkie sikają do wiadra, bo wieczorem dziewczynki boją się nos za próg wystawić i matce bronią wychodzić. W ciemności, ich zdaniem, mieszkają martwi ludzie, zapewne ci, których pamiętają z Syrii, dużo trupów mieszka w dziecięcych wspomnieniach, trupy krążą uparcie dookoła kontenerów i późną nocą zuchwale przenikają cienkie metalowe ściany i zimne dziecięce sny.

*

Zapowiadają śnieg i mróz. Nie wszyscy mieszkają w kontenerach, niektórzy wciąż w namiotach. Nie wszyscy mężczyźni piją codzienną kawę z sąsiadami, niektórzy wolą się trzymać osobno. Jak ten młody ojciec z dziewczynką na rękach i kocem na ramionach. Nie powie, jak mu na imię. Tylko córkę ma i nikogo więcej. Rozwiódł się, ale nie mówi dlaczego. Unika rozmowy z obcymi, bo jest obozowym nielegalem. To znaczy, że go tutaj nie ma. Nie mógł stanąć w kolejce po obozową kartę, samotny ojciec, po której okazaniu dają cukier, ryż, pszenicę, soczewicę, drobnego tuńczyka, olej i mięso w puszcze. Nie mógł się starać o metalowy kontener, nie mogą go dać komuś, kogo nie ma. On jest w Irbidzie, kilkadziesiąt kilometrów stąd. Ma niebieską kartę z miasta Irbid. Dwa lata temu zatrudnił się tam na budowie i został złapany. Syryjskim uchodźcom w Jordanii pracować nie wolno, o czym Jordańczycy świetnie wiedzą. Dlatego nie raz i nie dwa niejedną uchodźca narobił się ciężko tydzień albo i cały miesiąc, a potem nie zobaczył ani dinara. Wypierdalaj, syryjski śmieciu! Komu miałby się poskarżyć? Policji? Żeby go deportowali? Tak jak jego chcieli deportować, młodego faceta z córką na rękach i kocem na ramionach, który stoi teraz przed nami. Za to, że pracował, żeby zarobić na jedzenie dla dziecka, groził mu powrót pod kule. Ale jakoś zdołał się wywinąć i skrył się tutaj, w obozie, w starym opuszczonym namiocie. Z wielkim skarbem, o jakim marzy niejedna uchodźcza rodzina. Niedużą legitymacją, która świadczy o tym, że jakiś Jordańczyk dał mu tak zwaną gwarancję. Czyli schronienie i opiekę na dobre i na złe. Jordańczyk dostał za to sporo kasy, podpisał, co trzeba, i zniknął, nieważne, ważna jest legitymacja. Młody ojciec z dziewczynką na rękach i kocem na ramionach wchodzi do obozu jako gość odwiedzający krewnych i tak z niego wychodzi. Jedzie cały dzień do Irbidu dwa razy w miesiącu, tam dostaje talony warte sto dinarów. Musi je zrealizować w tamtejszych sklepach, więc wraca z zakupami na dwa tygodnie, niby tego dużo, ale po kilku dniach wszystkiego zaczyna brakować: i cukru, i ryżu, i pszenicy. Nie mają z córką co jeść. Nic więcej nie powie, bo żyje w takim strachu, że nie ufa nikomu i nikomu skarżyć się nie zamierza. [...]

*

[...] Jest i trzecie wyjście: wielu tych, którym zniszczono namioty, wraca do Syrii.

Ale sporo nieformalnych osad wciąż stoi: namioty, sznury między nimi, mokre pranie licznych rodzin i ze dwie albo trzy latryny. Choć latryna to za duże słowo: dziura w ziemi, wokół niej cztery kije wbite w piach, na nich rozpięte stare koce albo jakieś inne liche płótno, które ma zapewnić intymność. Wszędzie muchy.

Siódmy koralik w dłoniach Ahmeda: muchy, węże i skorpiony. Ósmy: przez cztery dni dostawca nie przywiózł wody. Nie było mycia, prania ani gotowania. Dziewiąty: swędzenie, biegunka i chore nerki. Dziesiąty: synowie Ahmeda znaleźli pracę w okolicy. Jakąś chemią spryskują rośliny. Nie dostają masek, parzą sobie usta i drogi oddechowe. Przejdzie im, ludzie giną od kul, bomb, odłamków, od broni chemicznej, od oprysków jeszcze nikt nie umarł. Jedenasty koralik: znowu żółtaczka. Dwunasty: dziecko sąsiadki miało półtora roku i bawiło się w piasku. Tydzień temu, a może i dwa już zleciały. Znalazło jakiś sznurek, cienki, kolorowy, włożyło do buzi, izolacja była uszkodzona albo ją dziecko przegryzło, poraził je prąd. Trzy godziny czekali na karetkę, która już na nic się zdała. Trzynasty koralik: dzieci usłyszały w szkole, że mają wracać do swoich namiotów, tam jest wasze miejsce. Czternasty koralik: dostajemy talony, wystarcza na dwadzieścia dni. Zabieramy żonom kolczyki, złote, ze szlachetnymi kamieniami, i sprzedajemy w najbliższej wsi za grosze. A i tak często przez kilka dni nie mamy co jeść. Piętnasty koralik: chcielibyśmy wrócić do domu. Szesnasty: wszystko w rękach Boga. Siedemnasty: szkoda, że musicie już jechać. *Allah akbar!*

Tekst źródłowy do scenariusza 3

Fragmenty rozdziału *Romska Kraina Jej Królewskiej Mości* z książki *Cygan to Cygan* Lidii Ostałowskiej

Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2012

[...] Badzio (takie cygańskie przezwisko) wyjechał z domu w niedzielę wieczorem. To na nich spadło nagle. Było tak: czwartek, dzieciaki na podwórku, a Badzio w swoich Michalovcach grzeje się przy piecu, ogląda film. Wchodzi Ilona.

– Julius, Stefan, Tezider, Holub z Holubową... Wszyscy są w Anglii. Tam ich dzieci żyją jak królowie. Tam nie piszą na murach „Cyganie do gazu”. Badzio! Moja siostra Vlasta też tam jedzie!

Wszystko przez Josefa Klimę z czeskiej prywatnej telewizji NOVA, odbieranej także na Słowacji. Klima nakręcił reportaż *Cyganie jadą do nieba*. W zeszłym roku pod sam koniec września pokazał, jak Ladislav Ščuka, murarz z Koszyc, i jego rodzina żyją w Dover. Z programu wynikało, że Anglia to raj dla Cyganów.

Jak w telewizji NOVA coś powiedzą, to dla sąsiadów Badzia prawie święte. Wcześniej – w sierpniu w 1996 roku – reporter Klima to samo opowiadał o Kanadzie. Że wizy znieśli, że Cyganów tam lubią, że łatwo o azyl, pracę i mieszkanie. Po tym programie dużo znajomych Badzia wyjechało. Brakowało biletów lotniczych, musieli je zamawiać na kilka miesięcy naprzód. Ludzie wyprzedawali, co kto miał. A Cyganie z Ostrawy napisali petycję do starościny ze swojej dzielnicy, żeby im dała zapomogę na samolot. Nawet była chętna. Już w dwa tygodnie po programie o azyl w Kanadzie poprosiło czterystu Cyganów. I jeszcze by prosili, ale Kanada od razu przywróciła wizy. Dobrze, że chociaż tamtym się udało. Wniosek: jak masz coś zrobić, rób to szybko.

Badzio wstał spod pieca.

– Wychodzę sprzedać motor, będziemy mieli na przejazd.

Długo się nie pakowali. Rzeczy wzięli ze sobą tyle, ile zwykle, gdy wybierali się do ciotki do Toporca. Klucz zostawili u teściowej. Sąsiadów poprosili: nikomu ani słowa, po co Słowacy mają wiedzieć. Do Bratysławy tłukli się škodą krewniaka, potem wsiedli w autobus i przez Austrię, Niemcy, Francję dojechali do Calais, wreszcie znaleźli się na promie.

Tam po raz pierwszy zobaczyli nie staw, nie rzekę, nie jezioro. Morze. Tę pierwszą podróż morską odbyli w ciemności: zapach moczonych śledzi, słone wargi. Od szumu morza łatwo się usypia. Ledwo dzieci zasnęły i zaraz pobudka. Otwieraj oczy, to już Dover! Wyruszyli w niedzielę, dzisiaj środa. Więc podróż do kraju, w którym nie ma rasizmu, trwała trzy dni. Tu im będzie dobrze.

Na linii Michalovce – Dover – Michalovce działa telegraf bez drutu. Przekazał informację: o azyl proś natychmiast. Przyjedziesz w środę, popros w środę. W czwartek urzędnik powie, że jesteś turystą. Badzio skorzystał z tej rady, trafił do sali dla pasażerów z problemami. Teraz czeka, aż go zawoła *immigration officer*. Mija godzina

za godziną.

Zmierzcha się, gdy wreszcie zostają wezwani. Urzędnik zabiera im paszporty. Zdejmuje odciski palców. Robi zdjęcia. Dzieciom też: prawy profil, lewy profil, *en face*.

Ilona drży.

– Badzio, oni myślą, że my jesteśmy bandyci.

Czarne oczy urzędnika wpatrują się w każdy ruch Badzia, w każde drgnięcie twarzy. Hindus pyta przez tłumacza:

– Czy pan się dobrze czuje? Czy pan może przeprowadzić tę rozmowę?

Badzio bez namysłu:

– Tak.

Gdyby odmówił, miałby szansę na spotkanie z adwokatem, który przysługuje mu z urzędu. Dowiedziałby się, co w jego historii jest ważne, a co nie. Rozumiałby sens pytań urzędnika. Jego obrońca przyszedłby na przesłuchanie. To zmobilizowałyby tłumacza, który nie zawsze pracuje uważnie.

Badzio popełnił błąd, jak wielu przed nim. Nie wiedział, że rozpoczęła się właśnie wielka gra. Gra o status uchodźcy. Gra o azyl. Tego nie można kupić w sklepie ani znaleźć na ulicy, tego nie dostaje się w prezencie. To trzeba sobie wyszarpać, wywalczyć. To mordercza walka, choć odbywa się w ciszy gabinetów, na papierze. Przeciwnikiem jest urzędnik. Bronią – światowe konwencje, europejskie akty, angielskie paragrafy. Przestępcy trzeba udowodnić winę. Inaczej w staraniach o azyl. To uchodźca ma dowieść, że w swoim kraju był prześladowany. Dowód koronny: ślady tortur. Dowód bardzo dobry: dokumenty. Badzio ma tylko słowa. Urzędnik mu nie wierzy.

– Kto pana prześladował? Zwykli ludzie? Władza?

– Pół roku temu przyszli skinie, chcieli nam spalić dom. W naszym domu mieszka siedem rodzin. Kobiety z dziećmi uciekły, a chłopcy wzięli się do bitwy. Łby rozwalone, szyby poleciały. Przyjechała policja, zabrali nas na przesłuchanie. Tam jeszcze od policjantów dostaliśmy. Oni boją się Cyganów bić, tak robią, żeby ślady nie zostały. Skinów puścili. Przez tych skinów to u nas w Michalovcach strach w nocy wyjść na ulicę, a w dzień o dzieci strach. Chciałem dojść sprawiedliwości. Tyle z tego miałem, że jak prosiaka kupiłem, to dzielnicowy powiedział: ukradłeś. Od tamtej sprawy ze skinami się mnie czepia. A jak żona idzie do opieki po zasiłek, to słyszy: zamknij drzwi z drugiej strony.

Immigration officer: – Więc kto pana prześladował?

Badzio: – Ludzie.

Znowu błąd.

Pytanie: – Czy w swoim kraju pan pracował?

Badzio: – Do rewolucji na budowach, jestem elektryk. Ale potem zwolnili Cyganów. Szukam roboty w ogłoszeniach. Jak dzwonię, to mówią, że jest. No to idę. Wtedy widzą, że Cygan. To już nie ma.

Błąd za błędem. Nie pracowałeś? Żaden z ciebie uchodźca, jesteś tutaj dla pieniędzy. Dałeś urzędnikowi pretekst do napisania listu odmownego.

Pytanie: – Czy chce pan przeczytać protokół przesłuchania?

Badzio: – Ja wam wierzę.

Wchodzi angielski policjant. Badzio jest aresztowany. Z portowego aresztu pójdzie do więzienia. Będzie siedział w Rochester. Nie wiadomo jak długo, bez wyroku. Brytyjskie władze twierdzą, że do „miejsc odosobnienia” trafia zaledwie półtora procent wszystkich proszących o azyl. Ale zatrzymują aż osiemdziesiąt pięć procent Cyganów z Czech i Słowacji, którzy są głowami rodzin. To dane londyńskiej kancelarii adwokackiej Howe & Co. Cyganie mogą wyjść na wolność w każdej chwili. Ale najpierw muszą zadeklarować natychmiastowy wyjazd z Anglii i obiecać, że przez pięć lat tu się nie pokażą.

Tekst źródłowy do scenariusza 4

Fragmenty książki *Dzisiaj narysujemy śmierć* Wojciecha Tochmana

Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010

[...] Szóstego kwietnia dziewięćdziesiątego czwartego wieczorem nad miastem zestrzelono samolot. Leciał nim prezydent kraju. Do dziś nie wiadomo, kto stał za tym zabójstwem. Wiadomo, jak je odczytano: Tutsi zamordowali naszego prezydenta!

Nie ma książki o Rwandzie, w której o tym fakcie by nie napisano. Bo był to początek. Sygnał do rozpoczęcia tego, co niewyobrażalne. Nikt nie mógł sobie wyobrazić, co stanie się tu w ciągu najbliższych stu dni. Ani przyszłe ofiary, ani chyba sprawcy. Choć ci ostatni od wielu miesięcy czynili staranne przygotowania: tych, którzy byli Tutsi, radio nazywało karaluchami. Bo ci, którzy byli Hutu, mieli w swych sąsiadach zobaczyć jedynie pełzające robactwo. Ono zagraża, ale można je zabić. Jednym prostym ruchem. Dlatego za państwowe pieniądze sprowadzono z Chin kontenery pełne tanich błyszczących maczet. Sporządzano listy Tutsi. Ale i listy Hutu, tak zwanych umiarkowanych, po których spodziewano się sprzeciwu wobec tego, co było planowane.

Z inicjatywy rodzinnego klanu prezydenta stworzono milicję Interhamwe. W jej skład weszli zwykli ludzie: robotnicy, chłopci, bezrobotni. Interhamwe oznacza jedność. Albo: działajmy razem. Tysiące Hutu, potem setki tysięcy, zjednoczyły się wokół jednego celu: zetrzeć Tutsi z powierzchni ziemi. Hutu? Tutsi?

Piętnaście lat po ludobójstwie to słowa zakazane, publiczne tabu. Nie ma Tutsi, nie ma Hutu, jest jeden naród rwandyjski. Nie wolno pytać: kim jesteś, bo nie ma to (czy raczej nie powinno mieć) żadnego znaczenia. Wszyscy równi, wszyscy tacy sami. Tak chce prezydent, taka jest oficjalna polityka pojednania. Nieoficjalnie, ale niemal zawsze, kiedy w Rwandzie spotykam kogoś po raz pierwszy, nie później niż po pięciu minutach już wiem, kim jest. Bo rozmówca zaraz znajduje pretekst, by – niby przypadkiem – wtrącić, że jest Tutsi. Kiedy nie mówi o tym nic, to najczęściej znaczy, że Tutsi nie jest.

[...] Przed kolonizacją Rwanda miała w Afryce opinię kraju nieprzyjaznego. Rwandyjczycy byli uważani za walecznych i złych. Nigdy nie wpuścili na swoje ziemie najeźdźców, obronili się przed żywiołem arabskim i eksportem niewolników. Ale najeźdźcami byli. Zabijali sąsiadów okrutnie i masowo. Głównie mężczyzn, bo kobiety wroga wcielali do Banyrwanda.

Sto lat przed ludobójstwem pierwszy biały człowiek postawił stopę na rwandyjskiej ziemi. Ale do historii przeszło nazwisko drugiego, który przybył tu dwa lata później. Był Niemcem, nazywał się Gustaw Adolf von Götzen. Rwanda, decyzją cywilizowanego świata, była już wtedy kolonią niemiecką. Niemiec spotkał się z synem króla i zapisał ze zdumieniem, że zobaczył wysokiego mężczyznę o delikatnych rysach. Nie czarnucha, nie Murzyna, tylko pięknego księcia.

Ktoś, kto jest wysoki i piękny, nie może być czarny. Spostrzeżenia białego – jak sądzą niektórzy w dzisiejszej Rwandzie – były początkiem tego, co niewyobrażalne. Były jądrem rasizmu. [...]

W skrócie mówiąc, dalej było tak: za panem von Götzenem do Rwandy natchmiast przyszedł z Europy Kościół katolicki (zakon Ojców Białych). Misjonarze wprowadzili do Rwandy pismo. Uczyli ludzi, jak uprawiać pola, jak zbóża, jak ziemniaki, kawę, herbatę. Budowali nie tylko kościoły, ale także szpitale, ośrodki zdrowia i szkoły. Kształcili cieśli, stolarzy, ceglarzy, murarzy i kamieniarzy. A także krawcowe. Potem była pierwsza wojna światowa i Rwanda przeszła pod panowanie Belgów. Po krótkim rozeznaniu sytuacji Belgowie zobaczyli to, za co Rwanda zapłaci apokalipsą kilkadziesiąt lat później. Stwierdzili, że ich małą kolonię zamieszkuje trzy plemiona: Pigmeje Twa, nieliczni, nie stanowią żadnego problemu; Hutu, czarni, prawdziwi i mocni Murzyni; i panowie Tutsi, inteligentni, delikatni, piękni, wprawdzie nie biali, ale i nie czarni.

Trzeba się postawić na miejscu młodych rwandyjskich księżąt (są to lata dwudzieste XX wieku). Usłyszeli, że – w przeciwieństwie do swoich sąsiadów – nie są czarnuchami, i szybko połknęli ten haczyk: jesteśmy lepszą rasą od tych, którymi rządząmy.

Bo pojawia się słowo rasa.

Belgijski kolonizator dopełnił dzieła na początku lat trzydziestych XX wieku, kiedy wprowadził w Rwandzie dowody osobiste. Ten fakt jest uważany za moment ostatecznego podziału. Od tamtej pory aż do ludobójstwa w roku dziewięćdziesiątym czwartym każdy Rwandyjczyk w swoje ID miał wpisaną rasę: Tutsi, Hutu lub Twa.

W dziewięćdziesiątym czwartym, nazajutrz po zestrzeleniu prezydenckiego samolotu, siódmego kwietnia o świcie w Kigali zablokowano skrzyżowania. Postawiono barykady. Każdy, kto chciał przejechać albo przejść, podlegał kontroli. Kontrolowali ci z Interhamwe. Kto miał dobry dowód mógł przejść. Kto go nie miał – tego natchmiast dotknęła maczeta. W ciągu dwóch dni ulice miasta pokryły się setkami ciał. Było ciepło, trupy gniły, jadły je psy.

A dzisiaj, piętnaście lat po tamtym, w autobusie można położyć głowę na ramieniu obcego człowieka i spokojnie drzemać. Nikt nie protestuje, nikt się nie dziwi. Bliskość po rwandyjsku: kto wie, czy morderca nie kładzie głowy na ramieniu ofiary, przez przypadek niezarżniętej. Wiele razy o tym myślę, kiedy patrzę, z jaką ufnością ludzie sobie tutaj na to pozwalają. Może zdarza się i odwrotnie: na przykład Leonard drzemie na ramieniu mordercy swojego ojca. Głowa sama leci na bok, kiedy autobus, wypchany ludźmi do granic możliwości, pędzi po tutejszych serpentynach (główne drogi w Rwandzie są asfaltowe). Mnóstwo mikrobusów i większych autobusów. Jadą, jeden za drugim, we wszystkich możliwych kierunkach. Ilu ludzi ma jakąś sprawę do załatwienia daleko od domu, ilu kupuje bilet (bilety nie są drogie) i wsiada do autobusu: milion każdego dnia? Półtora, może dwa miliony? Na dworzec w Kigali co chwilę przyjeżdża jakiś autobus, z każdego wysypuje się po kilkadziesiąt osób. I co chwilę jakiś odjeżdża. Dworzec jak pszczeli ul. To porównanie jest uprawnione nie tylko z powodu liczby (czy raczej niepoliczalnej ilości) pasażerów, ale także z powodu wąskich krótkich uliczek, które wbijają się między jednopiętrowe budynki z nędznymi sklepami na dole. To nawet nie uliczki, ale wąskie wjazdy czy raczej bramy, które prowadzą do ciasnych podwórek. Podwórka pełne są pasażerów i handlarzy z kramami przypiętymi do pasa.

Wszystko to wśród dymiących pojazdów, które precyzyjnie i bez przerwy manewrują między ścianami budynków i innymi autobusami. Poszczególne podwórka pełnią funkcję peronów, choć do peronów w żaden sposób nie można ich porównać.

Lubię wejść po wąskich schodach na piętro narożnego domu, zamówić piwo Mutzig i obserwować z niedużego tarasu to, co dzieje się na stołecznym dworcu:

wszyscy się znają. Amakuru – jak się masz, co u córki, co u ciotki, jak się miewa stryj? To do jednej osoby.

Co kupiłaś, skąd wracasz, jak ładnie wyglądasz. To do kolejnej. I zaraz do następnej: witaj, kochana, co u ciebie? A u ciebie? Wszyscy się pozdrawiają, podają sobie ręce, machają na pożegnanie.

[...]

– Pojedziesz z nami na Kicukiro? – szef Stowarzyszenia Ocalałych Studentów organizuje wyjazd na rocznicowe uroczystości. Każdego roku w kwietniu Rwanda obchodzi żałobę. Ludzie mówią, że czują wtedy niepokój, lęk i napięcie. Albo duchotę: nie ma czym oddychać, jest ciasniej niż zwykle, brakuje przestrzeni do życia, wzmagą się bliskość śmierci. To czas (oficjalnie tydzień), kiedy głośno można mówić o tym, co było. Słowo Tutsi można wypowiadać bez żadnej obawy. Ale to drugie – Hutu chyba już nie. Fioletowe billboardy (z daleka wyglądają jak reklama czekolady Milka) i transparenty widać w tych dniach na każdym skrzyżowaniu. Przypominają o kolejnej rocznicy ludobójstwa na Tutsi. Bez precyzowania, kto był jego sprawcą. Słusznie. Byłoby to prymitywne i krzywdzące uproszczenie: bo choć można powiedzieć, że w dziewięćdziesiątym czwartym celem ludobójców byli wszyscy Tutsi, to nie można mówić, że wszyscy Hutu byli ludobójcami.

Można powiedzieć tyle: ludobójstwa dokonano w imieniu wszystkich Hutu.

Co roku siódmego kwietnia, w rocznicę pierwszych mordów, kraj zamiera: nie pracują urzędy, sklepy, zamknięte są cabaret. Kto nie kupił wody mineralnej poprzedniego dnia, ten smaży się na upale i prosi Boga, by prezydent przemawiał krótko. Oficjalne uroczystości, z udziałem najwyższych władz państwowych, co roku odbywają się w innym miejscu. Piętnaście lat po ludobójstwie – na Kicukiro, na obrzeżach Kigali, w miejscu kaźni wielu tysięcy ludzi. Rok później – na stołecznym stadionie Amahoro. I tutaj zabijano. W dziewięćdziesiątym czwartym zabijano wszędzie: nie ma w Rwandzie szkoły, przychodni, urzędu, nie ma drogi, zaułka ani rogu, gdzie z czyjejsz szyi nie strzeliłaby krew.

– Pojadę – mówię z wdzięcznością do szefa ocalałych studentów. Kilka dni wcześniej biali misjonarze przestrzegali mnie przed udziałem w żałobnych ceremoniach: oni nie lubią na nas wtedy patrzeć, obwiniają nas, lepiej tam nie iść i nie prowokować.

– Super – cieszy się Leonard i każe mi przyjść na campus tuż przed świtem. Uniwersytecki autobus odjedzie z Butare o szóstej rano. Na miejsce dotrzemy po trzech godzinach.

Jest siódmy kwietnia, cały autobus sierot, zamiast słońca – ciężkie deszczowe chmury, zielone bujne drzewa na czerwonej ziemi, dziury w asfalcie, kałuże, serpentyny, zakręty, wirażę, nikt nie jadł śniadania, nikt nie wymiotuje, przejazd przez stolicę i przyjazd na miejsce, ciasna kolejka do kontroli bezpieczeństwa, sprawdzanie toreb i kieszeni, wreszcie wejście za ogrodzony teren. Tu, obok grobów pięciu tysięcy zamordowanych, zaczynają się uroczystości. Będą trwały wiele godzin. Leo jest sprytny, szybko łapie dwa plastikowe krzesła. Siadamy. Krzesło przy krześle, ramię przy ramieniu, ciało przy ciele. Zanim przemówi prezydent, do mikrofonu podchodzi ocalona i składa świadectwo.

Spokojny kobiecy głos, nie widzimy, kto mówi.

– Żołnierze otoczyli dom. Karaluchy, wychodź! Strzelali. Upadłam na ziemię. Z dziewiętnastu osób tylko ja oddychałam i siostra. Zasypiałam i budziłam się. Leżałyśmy tak pół dnia. Przyszli sąsiedzi.

Słuchamy w ciszy. Niektórzy – częściej mężczyźni – dłońmi zakrywają twarze. Głośniki rozstawione pomiędzy drzewami niosą słowa ocalonej.

– Stali nad nami i zastanawiali się, czy nas dobić. Kłócili się, jak to zrobić. To znaczy – czym. Motyką, nożem?

Kobiety sięgają po chusteczki, ocierają oczy.

– Siostra była ranna, ja nie. Poszli po motykę.

Chmury nikną, świeci słońce, głośniki nie przestają mówić.

– Popęzliśmy do latryny.

Co się dzieje? Mężczyźni, jest ich całkiem sporo, kulą się i nakładają kurtki na głowy. Leonard jak świetny sufler: – W Rwandzie mężczyzna nie ma prawa do łez.

Z głośnika: – Przyszedł sąsiad, otworzył latrynę.

Nagle nasze skupienie rozrywa nieludzki wrzask, ostatnie rżenie zarzynanej zwierzyny. Jakaś kobieta tak charczy. Władze, nauczone doświadczeniem lat poprzednich, zorganizowały zastępy sanitariuszy gotowych do pomocy w takich sytuacjach. Sanitariusze podbiegają do kobiety, łapią ją za nogi, za ręce, podnoszą i w pozycji poziomej usiłują gdzieś wynieść, ona krzyczy głośniejsze, wyje, szarpie się, wierzga wszystkimi kończynami, jest jak ranne zwierzę, ludzie chcą mu pomóc, ono nie rozumie, jest w panice, w szoku. Kobieta, już prawie nieprzytomna, jeszcze jęczy, bo całe jej ciało zapewne czuje siłę tych mężczyzn, którzy ją teraz trzymają. To, co działo się wtedy, właśnie powróciło. I nie jest to tragiczne wspomnienie. To w ogóle nie jest wspomnienie. To czas teraźniejszy, to trwa: zabójcy właśnie pochwycili ofiarę, złapali za lewą nogę, za prawą, jej krocze jest obnażone, wejście otwarte, wszystko dzieje się na oczach tłumu, wszyscy bezwstydnie patrzymy.

– Wyciągnął nas z tej latryny na sąsiednie pole – głos z głośnika działa jak wyzwalacz, detonator, bo teraz zawodzi druga kobieta. Już biegną do niej medycy, jej krzyk poraża całą okolicę, ujadanie, psi skowyt, przerażenie, mężczyźni, nie po raz pierwszy pokazują jej swoją potęgę, biorą ją jak piórko, zatracona w krzyku, w konwulsjach, pluje, kaszle, wije się jak w epilepsji, oni trzymają ją mocno i nie zamierzają puścić, zdecydowani, sprawni, szybcy, niosą ją do ambulatorium w białym namiocie.

– Sąsiad – szept z głośników jest wciąż mocny – zawiązał nas w trzcinowe maty.

Teraz mężczyzna macha rękami, ślania się i już nie wie, co się z nim dzieje. To znaczy wie: ktoś go właśnie atakuje, otwiera drzwi latryny albo kurnika (w Rwandzie rzadko kto ma szafę), tam się schował, tam teraz widzi maczetę. I ryczy jak raniony byk. Tłum patrzy na męskie cierpienie, na męską żalność. Ja patrzę na Leonarda. Nie zasłania dłonią oczu, jego oczy nie są wilgotne. Tylko ślinę przelyka. Bez sekundy przerwy, jakby tę ślinę jadł.

– To mnie ocaliło – szept w głośnikach słabnie. – Ale siostry nie. Chwilę wcześniej oddała ducha Panu. Zostałam sama.

Do mikrofonu zbliża się prezydent, oddaje hołd ofiarom i przechodzi do głównego przesłania swojego dzisiejszego wystąpienia: – Przyszłości nie można budować na żałobie i smutku. Ani na poczuciu winy.

[...]

Nikt nikomu nie ufa. Szczególnie teraz, po dziewięćdziesiątym czwartym. Na pytania odpowiada się tu nie wprost: Gdzie idziesz? Tam. Skąd wracasz? Stamtąd. Prawda zwykle nie popłaca. Tego podobno uczy się dzieci w wielu domach: nie gadaj za dużo, nie gadaj z nieznanym, a i na znajomego uważaj. I pamiętaj, że Hutu zabija. Albo że Tutsi. To zależy od domu. Każde dziecko Hutu wie, że dziś krajem rządzą Tutsi. I każde rośnie w niepokojach i obsesjach swoich rodziców: w naszej rodzinie są ci, którzy wtedy zabijali, czy ktoś nie zechce poszukać zemsty? czy niektórzy nasi nie bywają na usługach tamtych? czy im nie donoszą? czy nocą władza nie załomocze w nasze drzwi? Z kolei mali Tutsi słyszą obawy swoich matek i ojców: czy za jakiś czas Hutu nie dojdą do władzy? wtedy raz dwa dokończiliby ludobójstwo, drugi raz nie popełniliby tego błędu, nikomu z nas nie daliby przeżyć, co do tego nie ma wątpliwości, więc dobrze, że nasz prezydent trzyma ich krótko, że faworyzuje naszych, to my się kształcimy, to my zajmujemy wysokie stanowiska, a Hutu niech na nas pracują. Tylko że lepiej głośno do takich myśli się nie przyznawać. Bo władza głosi ideę równości i pojednania: nie ma Tutsi, nie ma Hutu.

[...] Powtórzmy: w roku dziewięćdziesiątym trzecim, po trzech latach wojny, władze w Kigali ugięły się pod naciskiem świata i w mieście Arusha w Tanzanii dogadały się z Rwandyjskim Frontem Patriotycznym. W Rwandzie powstał rząd tymczasowy, weszły do niego partie opozycyjne. W niedalekiej przyszłości do władzy miał zostać dopuszczony także RPF. Wcześniej planowano jego integrację z armią rządową. Proces pokojowy miały nadzorować siły ONZ.

W Kigali nie wszystkim podobała się uległość urzędującego prezydenta. Niektórzy nawet szemrali, że prezydent Habyarimana zdradził. Ale chyba nie, bo to wtedy – zapewne za jego wiedzą i zgodą – sprowadzono z Chin błyszczące machete. W wielkich drewnianych skrzyniach. Miało ich być pięćset osiemdziesiąt jeden tysięcy.

Wtedy sporządzano listy Tutsi. I tych Hutu, których podejrzewano, że nie pochwalą ostatecznego rozwiązania. Bojówkarzy z Interhamwe szkolono, jak trzymać machete i jak ciąć karki. Ruszyło Radio Tysiąca Wzgórz (po latach ocaleni nazywają je Radiem Maczeta) i na okrągło potęgowało strach: od Ugandy idą karaluchy! idą węże! zabiorą nam ziemię! zgwałcą kobiety! wytłuką nas!

Szóstego kwietnia wieczorem nad Kigali zestrzelono samolot z prezydentem Habyarimaną na pokładzie. Do dziś nie wiadomo, kto stał za zamachem, ale wiadomo, jak go odczytano: Tutsi zabili naszego prezydenta!

Radio ogłosiło początek nieodwracalnego: ściąć wysokie drzewa!

Tekst źródłowy do scenariusza 5

Fragmenty rozdziału *Proboszcz* z książki *Wielki przypływ* Jarosława Mikołajewskiego

Wydawnictwo Dowody na Istnienie, Warszawa 2015

Jest jeszcze gorąco i jasno.

Wysłałam esemes do pani burmistrz i ściszam telefon, bo wchodzę do kościoła. Pytam o księdza. Mówią, że msza zacznie się za pół godziny i że najlepiej przyjść na minutę przed. Powinienem mocno zapukać do drzwi z prawej strony, na wysokości transeptu.

Wracam po dwudziestu minutach.

Pukam raz, drugi, trzeci.

Na minutę przed mszą otwiera mi ksiądz w stroju liturgicznym. Ma może czterdzieści lat.

– Don Mimmo – przedstawia się i podaje rękę.

Tłumaczę, kim jestem. Prosi, żebym przyszedł po mszy, za pół godziny. Zobacz mnie w kościele i da mi znak.

Na placu przed kościołem głaszczą psy. Wchodzę do świątyni trzy minuty przed błogosławieństwem, patrzę na trzy błękitno-białe witraże, ale nie mam czasu, żeby odczytać ich rysunek. Don Mimmo kiwa do mnie głową. Znika w zakrystii. Wraca już bez ornatu, w koszuli z koloratką.

Siadamy w salce katechetycznej.

*

Ksiądz mówi, że bycie proboszczem na Lampedusie to specyficzna praca. Bo to niby Włochy, jednak sto dwadzieścia mil od Sycylii, gdzie on sam się urodził. Bliżej jest stąd do Afryki.

– Dwadzieścia kilometrów kwadratowych lądu. Miejsce oddalone, gdzie do 1969 roku nie było lotniska. Sześć tysięcy czterystu mieszkańców, z których około czterystu to przedstawiciele sił porządkowych i wojska. Przez życie zaledwie sześciu tysięcy Lampedusańczyków przewinęło się około kilkaset tysięcy przybyszów.

Pytam, co mówi mieszkańcom wyspy, u której brzegów umierają uchodźcy. Co im próbuje przekazać.

– Mówię, że to, co teraz się dzieje, to dla nich wielka szansa. Na najbliższej mszy powiem im, że przyszedł do mnie Polak, żeby porozmawiać. I gdybym powiedział mu prawdę, czyli że nie mam czasu, bo jestem umówiony, to ten Polak poszedłby do kogoś innego. A ja pozostałbym z moim niespotkaniem. Nie dowiedziałbym się, co straciłem. A straciłbym informację, że jestem kapłanem, od którego ktoś oczekuje, że coś powie ludziom w tej trudnej sytuacji. Może bez pana... Przepraszam, mówmy sobie na ty. Może bez ciebie bym o tym zapomniał?

Co jeszcze?... Powtórzę im to, co mówię codziennie: że ci ludzie z Afryki

przychodzą, żeby powiedzieć nam, jak nas odbierają, kim dla nich jesteśmy. I po to, żebyśmy sprawdzili, czy znajdujemy w sobie tę łaskę, którą oni w nas dostrzegają, i czy potrafimy jej sprostać.

Kiedy ludzie milionami uciekają z Afryki do Europy, mówią nam, że dla nich jesteśmy bogaci i szczęśliwi. Inaczej by się tu nie zjawiali. Nie uciekaliby do nas od biedy. Mówią, że z ich perspektywy żyjemy w braterstwie i pokoju. Bo inaczej nie uciekaliby do nas od wojny.

I kiedy oni zadają nam swoje pytanie, bez słów, samym pojawieniem się w naszych domach, jesteśmy zdezorientowani. Bo my myślimy na ogół o sobie jako o źle opłacanych, niedocenianych, pomijanych, przepracowanych, poddawanych przemocy.

I tutaj, żeby skonfrontować się z tymi ludźmi, zanim odpowiemy sobie na ich pytanie, musimy odpowiedzieć na inne. Na to, które zadał święty Jan Chrzyciel, kiedy spotkał Jezusa: *Czy Ty jesteś Tym, który ma przyjść, czy też innego mamy oczekiwać?*...

Nie przerywam księdzu, bo wyobrażam sobie, że wygłasza kazanie. I że to kazanie wybrzmiewa z kościelnej ambony w moim kraju. Przypominam sobie, jak potrafiłem kiedyś poddać się słowom kapłana. Nie kłócić się z nim, tylko słuchać. I nie czekać, aż skończy.

Nie chcieć, by skończył.

– ...mówię wiernym, że najpoważniejszą przyczyną życiowej stagnacji jest oczekiwanie na tę właściwą, dobrą okazję do prawdy i odwagi. Powtarzanie sobie, że „mamy oczekiwać innego”. Każda chwila jest tą okazją, innej może nie będzie. Ta chwila jest okazją jedyną: to, że miliony uchodźców widzą Europę, w tym Lampedusę, jako krainę dobrobytu, pokoju i wolności. I to w tej chwili musisz zmierzyć się z tym wyobrażeniem, jakie mają o tobie.

Ta chwila, powiem moim wiernym, to też ćwiczenie z pamięci. Dobrze, żeby Włosi przypomnieli sobie, że oni również są narodem emigrantów. Ja sam mam więcej krewnych w Kanadzie niż na Sycylii, a przyjaciół więcej w Niemczech niż we Włoszech.

Powiem, i mówię, że to wielka okazja, aby się zastanowić nad Europą. Bo dla uchodźców jesteśmy Europejczykami, choć my myślimy o sobie jako o Włochach albo Polakach. Nie przemyśleliśmy dotychczas ze stosowną powagą, co to znaczy wspólna europejska tożsamość. A więc najwyższy czas ją przemyśleć. Przybysze z Afryki marzą o Europie – więc o czym? Powiedzmy w końcu głośno: co nas łączy, Polaków i Włochów? My jesteśmy narodem emigrantów i wy też jesteście narodem emigrantów. Pamiętam, jak Polacy szukali szczęścia poza własną ojczyzną. Czy to wspólne doświadczenie może pomóc nam znaleźć wspólną tożsamość?


Mówię im również: jakie to szczęście, że uchodźcy są właśnie tutaj, że możemy ich widzieć, spotykać. Bo myślenie o kimś, kogo się nie zna, wystawia na pokusę potwornego grzechu. Grzechu rasizmu. Kiedy myślimy o przybyszach mających inny kolor skóry, inną religię i obyczaje, którzy do naszych problemów dorzucają własne, a przy tym wyrwają nas ze świętego spokoju, łatwo jest myśleć o nich z nieprzyjaźnią. A kiedy widzisz tonącą matkę z dzieckiem na rękach, nie masz w sobie miejsca na rasizm. Stajesz się nimi. Współczujesz, czyli czujesz tak samo jak oni. Ratujesz ich jak własną rodzinę.

Nie mam ochoty, odwagi ani interesu w tym, żeby przerywać kazanie. Przerywa ktoś inny, kto za moimi plecami otwiera drzwi i zagląda do środka. Czuję, że zaraz skończymy, zadaję więc pytanie, które muszę zadać [...]: co ksiądz czuje na pomoście, kiedy kładą zwłoki, jedne obok drugich?

– Trzeciego października – odpowiada don Mimmo, patrząc mi w oczy – nie byłem tutaj proboszczem. Był nim jeszcze ojciec Stefano. Ale niedługo miało nastąpić

przekazanie parafii, więc przyjechałem, żeby się przygotować. Siódmego października byłem na lotnisku, w hangarze, w którym ustawiono trzysta sześćdziesiąt sześć trumien. Powiem ci bez wstydu: nie udało mi się wtedy pomodlić. Nie umiałem wypowiedzieć ani jednego słowa modlitwy. Zdarzyło mi się to po raz drugi w życiu. Pierwszy raz było to w Auschwitz, kiedy stanąłem w drzwiach celi tak ciasnej, że więźniowie nie mogli się w niej poruszać. Nie potrafiłem wprawić w ruch ani umysłu, ani serca. Nie mogłem wzbudzić w sobie żadnej myśli.



 TOWARZYSTWO
EDUKACJI
ANTYDYSKRYMINACYJNEJ

 ICELAND
LIECHTENSTEIN
NORWAY
eea
grants

 FUNDACJA
BATOREGO

 POLSKA FUNDACJA
DZIECI I MŁODZIEŻY

Projekt realizowany ze środków
EOG w ramach programu
Obywatele dla Demokracji

MARTA ZABŁOŃSKA