

liderzy tolerancji w działaniu





Wydawca

Stowarzyszenie Praktyków Kultury
Warszawa 2014

Redakcja

Hanna Zielińska

Konsultacje

Daniel Brzeziński, David Sypniewski

Skład i fotografie

David Sypniewski

Transkrypcja wywiadów

Daniel Brzeziński, Dominika Michalska,
Anna Sadowska, Joanna Zielińska

ISBN: 978-83-65123-00-8



Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych (CC BY-NC-ND 2.5 Polska). Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorów oraz Stowarzyszenia Praktyków Kultury. Treść licencji jest dostępna na stronie: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pl

Projekt Stowarzyszenia Praktyków Kultury realizowany ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżetu państwa, a także Urzędu m.st. Warszawy.



MIASTO
STOLECZNE
WARSZAWA



www.praktycy.org

| | | | |
|-------------|---|--|--------|
| | Daniel Brzeziński, Hanna Zielińska | Stowarzyszenie Praktyków Kultury O projekcie | 7 9 |
| I. | Liderzy | | 12 |
| I.1 | Jakub Iwański | Lider czy liderzy | 15 |
| I.2 | Paulina Chetstowska | Uczestnicy projektu | 22 |
| I.3 | Andrzej Skrzypek | Proces jako metoda | 25 |
| I.4 | Hanna Zielińska | Przywódstwo to sztuka praktyczna – wywiad z Katarzyną Czayką-Chetmińską | 29 |
| II. | Tolerancja | | 38 |
| II.1 | Daniel Brzeziński | Wielokulturowość | 41 |
| II.2 | David Sypniewski | Bałagan terminologiczny | 49 |
| II.3 | David Sypniewski | Sprzątanie, czyli od czego zacząć, żeby zapanował ład terminologiczny | 55 |
| II.4 | Katarzyna Regulska-Lokanga, Hanna Zielińska | Wypracować tolerancję – wywiad z Michałem Bilewiczem | 63 |
| III. | Działanie | | 84 |
| III.1 | Jan Skrzypek | Efektywna edukacja | 87 |
| III.2 | Dominika Michalska | <i>Raz w Kula, zawsze w Kula,</i> czyli kilka refleksji o wolontariacie | 91 |
| III.3 | Lena Rogowska, David Sypniewski | Metoda miniprojektu w kontekście antydiskryminacyjnym | 97 |
| III.4 | Katarzyna Regulska-Lokanga | Słuchać, rozmawiać, otwierać – wywiad z zespołem trenerskim | 103 |
| + | Jarosław Banasiak | Przyczynek do ewaluacji – zamiast zakończenia | 129 |

Autorki i autorzy

137



Stowarzyszenie Praktyków Kultury

Stowarzyszenie Praktyków Kultury działa od 2006 roku. Prowadzimy działania artystyczne, animacyjne i antydyskryminacyjne adresowane do grup większościowych i mniejszościowych.

Nasze działania charakteryzuje innowacyjność, ciągłość i długofalowość. Szukamy nowych, efektywnych sposobów pracy, zapraszamy do współpracy instytucje działające w różnych sektorach, budujemy pomosty pomiędzy różnymi środowiskami. Proponujemy formy interaktywne, łączące przedsięwzięcia z pogranicza gatunków, używamy nowych technologii, włączamy cytaty z życia codziennego społeczności, z którymi pracujemy.

Daniel Brzeziński
koordynator

Hanna Zielińska
redaktorka

0 projekcie

Projekt *Liderzy tolerancji w działaniu*:

- » był działaniem edukacyjnym, antydyskryminacyjnym i integracyjnym;
- » został zrealizowany w 5 warszawskich szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemców;
- » zakładał udział w szkoleniach ponad 1000 uczniów i uczennic;
- » był rozwinięciem pilotażowego projektu *Liderki i Liderzy Tolerancji*, zrealizowanego w 2012 roku w 4 warszawskich szkołach publicznych;
- » odbył się w roku szkolnym 2013/2014.

Liderzy tolerancji w działaniu to przedsięwzięcie, które było naszą odpowiedzią na problem komunikacyjny w środowiskach wielokulturowych. Działania, które podjęliśmy w ramach projektu miały na celu podniesienie jakości tej komunikacji (tzw. dialogu międzykulturowego), a także wzrost poziomu akceptacji obecności i odmienności imigrantów w społecznościach szkolnych.

Projekt składał się z 4 następujących kolejno etapów:

1. szkolenia dla uczniów i uczennic – obowiązkowe zajęcia dla 1000 młodych osób (w całej Warszawie) w formie lekcji antydyskryminacyjnych – z każdą klasą spotykaliśmy się na 90 minut;

2. warsztaty – nieobowiązkowe, pozalekcyjne zajęcia w małych grupach, rozwijające i pogłębiające temat równości, praw człowieka i tolerancji;
3. miniprojekty – działania na rzecz tolerancji we własnym otoczeniu realizowane przy wsparciu trenerów i trenerek przez uczniów i uczennice;
4. sesje wyjazdowe – kilkudniowe wyjazdy dla najbardziej aktywnych uczestników i uczestniczek: finał pracy nad miniprojektami, dodatkowe warsztaty i szkolenia.

Uzupełnieniem programu *Liderzy tolerancji w działaniu* jest dokumentacja filmowa, a także niniejsza publikacja, w której poddajemy krytycznej refleksji nasze doświadczenia projektowe. Zostały one ujęte w trzech częściach, poświęconych kolejno liderom, tolerancji oraz działaniu, czym nawiązujemy do obszarów, na których koncentrowaliśmy się w naszej pracy i nazwy samego projektu. W prezentowanych tekstach szukamy odpowiedzi na pytania o rolę liderów i liderów tolerancji, wyzwania związane z mierzeniem się z tematem wielokulturowości i różnorodności w szkołach oraz o skuteczne narzędzia pracy z młodzieżą, takie jak animacja kultury. Chcieliśmy, aby nasza publikacja wykraczała poza ramy projektu, by nie stanowiła jedynie zapisu specyficznych doświadczeń związanych z tym konkretnym przedsięwzięciem, ale by mogła również stać się punktem wyjścia do dalszych dyskusji i działań mieszczących się w granicach szeroko rozumianej edukacji do tolerancji. Dlatego przeplatają się tu i uzupełniają dwie perspektywy.

Pierwsza wyływa z wnętrza projektu – głos zabierają członkinie i członkowie zespołu, osoby, które pracowały nad scenariuszami warsztatów, prowadziły zajęcia, opiekowały się miniprojektami, czuwały nad całym procesem. Przedstawiają one założenia, metody i rezultaty *Liderów tolerancji w działaniu*, tłumaczą strukturę i logikę całości, dzielą się przemyśleniami towarzyszącymi pracy w tak zaplanowanym projekcie. Znalazły się tu specyficzne kwestie, które wybrzmiewały na etapie przygotowań czy już w trakcie warsztatów i spotkań z młodzieżą.

Jednocześnie, chcąc poszerzyć nasze spojrzenie, do rozważań wokół przywództwa i tolerancji zaprosiliśmy ekspertów z zewnątrz. W rozmowach z Katarzyną Czayką-Chełmińską i Michałem Bilewiczem, które zamieszczamy, pytamy o konteksty społeczne i kulturowe, w których funkcjonujemy my i uczestnicy naszych działań. Co to znaczy być dziś liderem/liderką tolerancji, z jakimi postawami możemy się spotkać, wkraczając na ścieżkę antydystryminacji, jaką rolę do odegrania mają tutaj organizacje pozarządowe, a jaką same szkoły?

Publikację można czytać jako pewną całość, ale można też z powodzeniem zatrzymać się na wybranych tekstach – autorskich wypowiedziach na konkretne tematy.

Mamy nadzieję, że ta lektura okaże się inspirująca dla wszystkich osób, które chcą włączać się w działania na rzecz równości i tolerancji.



liderzy

Lider czy liderzy?

Lider, za *Słownikiem języka polskiego*, to „(1) przywódca partii politycznej, związku zawodowego lub innych organizacji społecznych; (2) zawodnik lub zespół zawodników, który wysunął się na czoło wyścigu lub tabeli rozgrywek”. Właśnie ta druga definicja, w której mowa o zbiorowym liderze jest w przypadku projektu *Liderzy tolerancji w działaniu* bardziej adekwatna. Już sama nazwa – „liderzy” zamiast „lidera” – sugeruje, że celem przedsięwzięcia jest praca z grupą. To dlatego szereg działań projektu nastawiony był na naukę współpracy, a prowadzący wiele uwagi poświęcili integracji grupy. Dlaczego liderzy/liderki, a nie lider/liderka? Odpowiedź nie musi być oczywista. Czy nie lepiej byłoby w toku projektu wykształcić indywidualnych działaczy, samotnych wojowników, którzy wyposażeni w wiedzę i umiejętności pociągną za sobą innych?

Z wielu powodów taka strategia wydała nam się mniej odpowiednia i postanowiliśmy działać inaczej. Przede wszystkim chcieliśmy przekazać pewną wiedzę całym klasom, a nie tylko jednostkom. Poza tym trudno byłoby nam w krótkim czasie wyłonić pojedyncze osoby. Jakich kryteriów należałoby użyć? Jak do każdej z uczestniczek i każdego z uczestników dostosować program? Uznaliśmy, że problemy, z którymi się zmagamy, a więc brak

tolerancji i wysoki poziom przemocy w szkole, wiążą się z niskim poczuciem bezpieczeństwa, brakiem empatii i nieumiejętnością konstruktywnego współdziałania. Są to zjawiska o bardzo złożonym podłożu, których charakterystyczną cechą jest wyobcowanie.

Jeżeli wyobcowanie uniemożliwia tolerancję, nie wystarczy uczyć o tolerancji, trzeba ją praktykować tak, by to wyobcowanie przetrwać. Równie ważna jak treść staje się metoda pracy. A jest to metoda, która stawia na partnerstwo, zakłada dobrowolność uczestnictwa (tylko pierwsze spotkanie było obowiązkowe dla wszystkich) i rozciąga aurę współpracy, zabawy, akceptacji, bezpieczeństwa. W naszym projekcie naturalna dla wieku uczestników i uczestniczek silna potrzeba afiliacji i pozytywnej autoprezentacji wykorzystywana jest jako spoiwo i napęd zespołu, a nie powód do podporządkowania się silniejszym, źródło ocen i niepewności.

Zdecydowaliśmy się na kształtowanie liderów i liderki, a nie lidera/liderki po to, by zamiast pogłębiać indywidualizm i poczucie alienacji efektywnie uczyć współdziałania – mimo różnic i dzięki różnicom między ludźmi. Wykorzystaliśmy też fakt, że na nasze zajęcia nieraz trafiały całe grupy znających się i często sympatyzujących ze sobą uczestników i uczestniczek. Pozwalało nam to szybciej przechodzić do trudniejszych zadań. Nasi liderzy nie są sami. Mają za sobą doświadczenie udanej współpracy, przełamania barier, poznawania nowych osób. Mają kapitał dobrych relacji, kolegów i koleżanek, na których mogą liczyć.

Uczestnicy projektu

Osoby, których szukaliśmy, to osoby po prostu zainteresowane współpracą z nami. Wyszliśmy z założenia, że pewne zajęcia przyciągają aktywne i kreatywne jednostki. Kiedy zaś zaprzęć tę kreatywność i wrażliwość do pracy nad projektem, który mówi o tolerancji w sposób naturalny dzieci zaangażowane w pracę przejdą do autorefleksji. Czym jest akceptacja i tolerancja dla mnie? Czym jest dla innych? Czy jest łatwa czy trudna? Na jakich płaszczyznach ludzie mogą się różnić? Jak różnorodność objawia się w moim środowisku? Wiele z tych pytań pozostaje nieuświadomionych, co nie zmienia faktu, że uczestnicy programu mają okazję głębiej niż ich rówieśnicy zastanowić się nad tematem liderowania w tolerancji.

Odnoszę zatem wrażenie, że lider/liderka tolerancji nie musi być „na wejściu” kimś, kto już odznacza się wysokim poziomem tolerancji. To raczej osoba, która zdecydowała się na aktywności, które znacząco zwiększają jej akceptację różnorodności.

Lider/liderka tolerancji tym różni się od zwykłego lidera, że nie wie dokładnie, dokąd zaprowadzą jej/jego działania przywódcze. O ile wiele sytuacji, w których wyłania się lider to sytuacje, w których trzeba osiągnąć konkretny cel (rozpocząć coś lub zakończyć, uzyskać jakiś wynik), o tyle lider tolerancji ma na celu zmianę strategii

postępowania w kontaktach międzyludzkich, co jest bardzo trudno mierzalną zmienną, jeśli można w ogóle ustalić poziom lub indeks tolerancyjności. Poniekąd jest to zmiana na poziomie wartości, nie jest to jednak gotowy zestaw wartości. Mogę pozostać przy swoich wartościach, jednak mając większy poziom akceptacji różnorodności, inaczej postępuję z ludźmi o innych wartościach i poglądach i inaczej egzekwuję swoje wartości – nie jako jedyne słuszne, lecz słuszne dla mnie. Nie daje nam to obrazu, dokąd zawiedzie nas przyszłość – wiemy tylko, jak w tej przyszłości mamy szansę traktować się nawzajem.

Osoby podejmujące się liderowania w wieku szkolnym są w wyjątkowej sytuacji. Ze względu na wiek zyskiwały one wsparcie osób dorosłych. Ponieważ projekty miały zaistnieć w ich najbliższych społecznościach (szkoła, rodzina, dzielnica), angażując kilkoro dzieci oddziaływaliśmy na jeszcze większą liczbę dorosłych. Liczba ta dodatkowo wzrasta w przypadku projektów sięgających poza najbliższe otoczenie, np. uliczne ankiety.

Aby pojawiła się osoba chętna do liderowania w tolerancji trzeba znaleźć grupę, w której już funkcjonują osoby wrażliwe na tę tematykę. Ważniejsze od znalezienia wybitnej jednostki było znalezienie żywej grupy i facylitacja jej pracy nad wskazanym tematem. Czasami najlepszą lekcją były sytuacje podczas zajęć, tarcia i konflikty między dziećmi. Można było nad nimi pracować z poziomu osobistego (jedno dziecko vs. drugie dziecko) lub patrzeć na cały problem z perspektywy różnorodności.

Liderzy tolerancji to nie pojedyncze osoby. To raczej grupa osób płynnie przekazujących sobie przywództwo w różnych sytuacjach.

Wyszukiwaliśmy takie grupy i proponowaliśmy gry i symulacje poruszające tematykę np. praw dziecka, wykluczenia, różnic międzykulturowych. Wiele zajęć miało charakter teatralny, aby tym skuteczniej ułatwić dzieciom wyjście ze swojego znanego świata. Podczas takich zajęć dzieci mogły wcielić się w role osób uprzywilejowanych lub zagrożonych wykluczeniem, z własnego bądź obcego kręgu kulturowego, by móc chociaż częściowo doświadczyć różnicy i zyskać nową perspektywę.

Kluczowe dla wyboru grupy było to, aby już wcześniej funkcjonowała w społeczności o pewnej różnorodności, stykała się z osobami z różnych środowisk i nacji. Miało to na celu zarówno pomoc osobom zagrożonym wykluczeniem, jak i uwrażliwienie otoczenia. Dawało również możliwość pracy nad realnymi doświadczeniami całej grupy w kontekście różnorodności.

Proces jako metoda

Na to, kogo nazywam liderem/liderką tolerancji ogromny wpływ miał proces, do którego zaprosiliśmy uczestniczki i uczestników projektu. Kiedy analizuję przebieg mojej pracy i podejmuję próbę opisaną grupy osób, które wzięły udział w całym cyklu projektowym, efektem jest dość wyjątkowy zestaw kompetencji i doświadczeń, które zdobywa osoba kończąca nasz projekt.

Projekt zaplanowaliśmy według zasady lejka. Zaczynaliśmy od przeprowadzenia wstępnych zajęć obowiązkowych dla wybranych klas w szkołach podstawowych, gimnazjach i technikum. Zapraszaliśmy dzieci i młodzież zainteresowane tematem do dalszego udziału w projekcie. Te zajęcia były z założenia krótkie, a ich celem było pokazanie, że zagadnienie tolerancji dotyczy wszystkich i można nad nim pracować w ciekawy sposób.

Następnie, w danej szkole, prowadziliśmy kilka spotkań już tylko dla chętnych. Zajęcia miały formę warsztatów antydyskryminacyjnych. Służyły zgłębieniu tematu, a jednocześnie budowaniu grupy opartej na zasadach, które pozwalały stworzyć bezpieczne warunki – niezbędne zarówno do swobodnej wymiany poglądów, jak i dobrej współpracy.

Kolejnym krokiem było postawienie wyzwania, którego trudność uczestnicy i uczestniczki dobierali sami – odpowiednio do swoich zainteresowań i możliwości. Tym wyzwaniem było wymyślenie, przygotowanie i realizacja miniprojektu – wydarzenia, które miało się odbywać w ramach ich społeczności i odnosić się do tematyki projektu. W tym, trzecim już, etapie brały udział osoby z danej szkoły, które odnalazły swoje miejsce w grupie utworzonej podczas warsztatów i które faktycznie zainteresowały się kwestią tolerancji. Sądzę, że jednym z kluczowych czynników ich zaangażowania było nawiązanie dobrego kontaktu z prowadzącymi, opartego na bezpośredniej relacji, ale i autorytecie oraz chęci współtworzenia z „fajnymi” dorosłymi czegoś ciekawego. Mam tu na myśli takich dorosłych, którzy pracują w bezpośrednim kontakcie z uczestnikami, budując tę relację na dobrowoli, wzajemnej ciekawości poglądów i jasnych zasadach. Sama metoda nauki przez doświadczenie sprzyja nawiązywaniu bezpośrednich relacji, ponieważ nie istnieje taka kategoria jak błąd, kiedy poruszamy się na polu doświadczeń i poglądów, respektując podstawową zasadę wzajemnego szacunku. Takie podejście stoi, niestety, w kontraście wobec powszechnego traktowania uczniów „z góry” i budowania autorytetu przez dyscyplinę i instytucjonalny dystans.

Ostatnim, czwartym etapem był wyjazd, który polegał na wymianie doświadczeń i wspólnym działaniu. Na wyjazdach spotykały się te osoby, które przeszły przez wszystkie etapy projektu i swój wysiłek zwieńczyły własnym miniprojektem. Była to młodzież z kilku szkół, którą różniło wiele (miejsce zamieszkania, wiek, zainteresowania, itd.),

ale łączyło kilka istotnych spraw. Po pierwsze wspólne było uczestnictwo w grupie, która utworzyła się wokół prowadzących, którzy zapewnili bezpieczne warunki do odkrywania różnic. Po drugie te osoby jednoczyła realizacja miniprojektu – wydarzenia w przestrzeni społecznej. Taki miniprojekt wymagał od uczestników i uczestniczek znalezienia konkretnego tematu spośród wielu zagadnień związanych z tolerancją. A następnie osobistego starania, by pokazać innym ludziom, że ten temat ich dotyczy.

Osoby, które włączyły się w kolejne etapy i dotrwały do końca projektu nazywam liderkami i liderami tolerancji. Określiłbym je liderami/liderkami w tolerancji, a nie do tolerancji. Osoby, które najmocniej zaangażowały się w projekt i najbardziej na nim skorzystały, w sensie doświadczenia efektywnego funkcjonowania społecznego, niekoniecznie będą nadawać ton i kierunek swoim społecznościom. Ich rolę liderką widzę raczej w dawaniu przykładu budujących zachowań zarówno w obszarze tolerancji, jak i współpracy w grupie. Podczas projektu uczestniczki i uczestnicy doświadczyli, że różnorodność nie stanowi zagrożenia, że różnica zdań w dyskusji nie musi prowadzić do jednoznacznych rozstrzygnięć. Jednocześnie osoby uczestniczące w projekcie miały okazję poznać odczucia osób wykluczanych i przestać być obojętnymi na nierówności i dyskryminację. W efekcie mają szansę w swoim otoczeniu dawać przykład pozytywnego nastawienia do różnic, dysponując przy tym własnymi argumentami i przede wszystkim – poglądami. Tu ważna rzecz: podczas realizacji projektu skupialiśmy się na tym, by pokazać różnorodność także na poziomie opinii

– celem nie było przekonanie uczestników i uczestniczek do naszego sposobu postrzegania świata. Dobrym przykładem są liderki, które nagrały wywiady z rówieśnikami, pytając ich o stosunek do związków jedno płciowych. Rezultatem ich pracy jest mocny dokument, który ukazuje całe spektrum postaw wobec tego zjawiska społecznego. Co ciekawe, autorki przystępując do realizacji swojego miniprojektu, same miały negatywny stosunek do poruszanego problemu. Wymiana zdań, do której doszło po projekcji filmu na wyjeździe pokazała, że uczestnicy projektu potrafią dyskutować w sposób konstruktywny – nie atakują się nawzajem, lecz słuchają swoich racji i wskazują różnice, nie dążąc przy tym do ujednoczenia poglądów. To doświadczenie – otwartej dyskusji z osobami w podobnym wieku, może stanowić wzorzec postępowania.

Liderzy i liderki tolerancji ujawniają swoją rolę w działaniu – w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas projektu, mogą reagować skutecznie w sytuacjach, gdy w swoim otoczeniu widzą dyskryminację. Chciałbym, by ta reakcja polegała na pewności i sile argumentacji, która płynie z rozumienia odmienności i odczuć osoby wykluczonej.

Hanna Zielińska
trenerka

Przywództwo to sztuka praktyczna

wywiad z Katarzyną Czayką-Chełmińską

Hanna Zielińska: Kim jest lider, liderka?

Katarzyna Czayka-Chełmińska: Najkrócej mówiąc jest to osoba, która – i to jest dla mnie ważne słowo – jednoczy ludzi w kierunku przez nich wybranym. Albo, bo tak też może być, sama jako lider go wyznacza. Chodzi o kierunek, który jest adekwatną odpowiedzią na wyzwania, jasną wizją, nie zawsze odległą od bieżącego stanu czy szczególnie wzniosłą, natomiast pozostającą obrazem pożądanej przyszłości. Taka wizja daje ludziom siłę, wzmacnia ich w realizacji celu i pozwala zmieniać rzeczywistość.

Na czym polega jednoczenie?

Przede wszystkim na budowaniu wspólnoty wobec tego kierunku: na uznaniu, że jest to coś bardzo ważnego dla nas wszystkich, co budzi nasze zaangażowanie i sprawia, że jesteśmy zdecydowani, by w danej sprawie działać. Jednoczenie oznacza też rozwijanie i wzmacnianie współpracy. Lider jest osobą, która osiąga cele wraz z innymi ludźmi. I to nie są pojedyncze osoby, które idą „za”

czy „z” liderem, tylko takie, które działają wspólnie, dzielą się zadaniami i rolami. Różne czynniki składają się na zawiązywanie i rozwijanie tej współpracy.

Wspomniałaś o zmianie. Jakiego rodzaju może być to zmiana?

Pracuję z liderami, którzy działają na rzecz bardzo różnych zmian. Kierując programem *Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności*, który liczy przeszło dekadę, mam do czynienia z około 500 liderami lokalnymi. Działają oni w różnych miejscach, społecznie, w samorządzie i instytucjach publicznych, takich jak domy kultury, szkoły czy biblioteki. Wśród osób, z którymi obecnie współpracuję jest liderka, która działa na rzecz praw zwierząt. Zmiana, o którą zabiega jest dalekosiężna i wymaga czasu. Są osoby, które działają na rzecz tego, by ludzie w ich miejscowości współpracowali ze sobą i korzystali z możliwości, które to miejsce im daje. Są liderzy, którzy chcą osiągnąć zmianę polegającą na tym, że osoby starsze albo mniej obeznane z rzeczywistością cyfrową będą potrafiły korzystać z Internetu, co sprawi, że polepszy się ich jakość życia i dostęp do świata. Mamy bibliotekarzy, dyrektorów bibliotek, którzy chcą, by dzięki działalności ich placówki ludziom żyło się lepiej niż gdyby tej biblioteki nie było. Liderzy angażują się również na rzecz zmian politycznych, czy kultury. Zawsze jest to wybór związany z wartościami, przekonaniem, wynikający z osobistej pasji i z tego, co się wokół dzieje. Powtórzę – działanie lidera musi być adekwatną odpowiedzią na wyzwania rzeczywistości. Myślę, że bycie liderem jest sztuką emocjonalną i intuicyjną. Budowanie strategii, która wytycza

z rzetelnie przeprowadzonej diagnozy to za mało – diagnoza może wskazywać bardzo wiele grup potrzeb, a wybór, którymi się zająć nie jest kwestią „mędrca szkiełka i oka”, tylko „czucia i wiary”. To jest zasadnicza różnica między menedżerem, koordynatorem czy tego rodzaju rolami a liderem, liderką – tu liczą się emocje, pasja i wartości.

Co jeszcze jest potrzebne?

Kluczowa jest świadoma decyzja, że chcę być liderem, liderką, a tym samym wzięcie na siebie odpowiedzialności, która się z tym wiąże. Moje osobiste doświadczenie pokazuje, że to jest bardzo istotny moment przejścia: z sytuacji, kiedy działam społecznie, nawet zawodowo, realizuję pewne cele, załatwiam różne sprawy, do momentu, gdy pojawia się świadomość, że chcę być liderką i że tym sprawom chcę poświęcić część swojego życia, angażując wielu innych ludzi. Moment tej decyzji daje ogromną siłę, energię i jasność sytuacji.

Czy każda osoba może stać się liderem, liderką?

W pewnych okolicznościach – myślę, że tak. Oczywiście na swój sposób, wykorzystując swoje możliwości. Wiadomo, że pewne cechy ułatwiają wejście w tę rolę – kiedyś mówiło się o charyzmatycznych liderach, za którymi niektórzy chętnie podążali. W moim odczuciu każdy, kto ma ważną dla siebie sprawę, bazując na swoich wewnętrznych zasobach i indywidualnym potencjale, może stać się liderem. Choć nie w każdych okolicznościach. Znamy przykłady ludzi, którzy wcale nie są charyzmatyczni, czy nie potrafią pięknie przemawiać, a jednak pełnią rolę

liderską. Można się przyjrzeć historii ludzi, których przez wieki uznawaliśmy za liderów – każdy znajdzie jakiś typ dla siebie. Na pewno ważna jest autentyczność i wiarygodność rozumiana jako spójność między wewnętrznymi wartościami, emocjami, potrzebami a tym, co wyrażamy na zewnątrz.

A czy liderów, liderki można wykształcić?

Tak, zdecydowanie. W to wierzę i to robię. Zajmowanie się przywództwem doprowadziło mnie do konstatacji, że nie ma czegoś takiego jak model lidera, czy zestaw kompetencji liderskich. Widzę natomiast obszary działań czy zadań, które są do wypełnienia i które można na wiele sposobów i za pomocą rozmaitych kompetencji realizować. Oczywiście lepiej jest, gdy lider potrafi delegować zadania i skutecznie się komunikować. Takie podstawowe kompetencje w ogóle warto w życiu mieć. Ale nie jest tak, że mam założony zestaw jakichś żelaznych umiejętności, które chcę w każdej osobie wykształcić. Kształcenie lidera polega na docieraniu do tego, co jest jego mocną stroną i budowaniu na tym siły, poczucia sprawstwa, przekonania, że wartości i cele, które są dla niego ważne są godne tego, żeby pociągnąć za sobą innych.

Jak w praktyce wygląda praca nad rozwojem lidera? Jakie metody są najskuteczniejsze?

Przede wszystkim wierzę w takie narzędzia i metody, które sprzyjają budowaniu samoświadomości. Są to po pierwsze różne formy indywidualnego wsparcia – tutoring, coaching czy mentoring – oparte na indywidualnej relacji, która jest ukierunkowana na rozwój danej osoby.

Drugi sposób związany jest z rozwojem pewnych kompetencji, które sprzyjają pełnieniu roli liderskiej, tych, które są mi bliskie, czyli powinnam znać siebie, wiedzieć, co mi pasuje i to rozwijać. Z zastrzeżeniem, że nie ma takiej cienkiej kartki, która nie miałaby drugiej strony, czyli że ta mocna strona przerysowana staje się słabą stroną. Nie można przesadzić. Po trzecie – inspiracja. Mam tu na myśli zarówno różne wzory, które mają być punktem odniesienia raczej niż „gotowcami”, jak i wymianę doświadczeń, czyli inspiracje czerpane od innych. Dobrze jest zobaczyć, jak różne osoby radzą sobie z wyzwaniem, dostrzec, że mają podobne problemy i spróbować wspólnie wypracować rozwiązania. Czwarty rodzaj wsparcia, który uważam za istotny, to pogłębianie samoświadomości, dzięki informacji zwrotnej i narzędziom psychometrycznym. Warto skorzystać z takiej formy, która pozwala mi się lepiej poznać, skonfrontować z wyobrażeniami na swój temat. Nie należy traktować tego jako absolutnej prawdy o sobie, tylko jak punkt wyjścia do refleksji. W naszym programie zależy nam, żeby liderzy pozyskiwali informacje zwrotne od innych uczestników, którzy są w tym samym procesie uczenia się, od tutora, trenerów, ale także zachęcamy ich do zbierania informacji zwrotnych ze swojego środowiska

Zawsze w kontakcie z ludźmi.

Tak, to jest bardzo ważne. Jeszcze jest jeden obszar, który zaczynamy rozwijać, czyli kwestia wyrażania siebie, swoich poglądów, opinii, dążenia do tego, żeby być słyszonym nie tylko we własnym gronie, ale w całym środowisku lokalnym i by umieć odważnie bronić swojego

zdania. Także poza tym, że uczymy współpracy, uczymy również, jak jasno i wyraźnie mówić, co jest dla mnie ważne, ujawniać siebie.

Czy w tym mieści się poszukiwanie odpowiedniego dla mnie środka wyrazu, medium, narzędzia zmiany?

W naszym przypadku takim medium są między innymi różne przestrzenie, w których tę opinię wyrazić i na przykład zorganizować debatę. Zachęcamy naszych liderów, żeby tworzyli przestrzeń do tego, aby różne stanowiska zostały w społeczności wypowiedziane i usłyszane, ale też by sami zabierali głos, wykorzystując wszystkie narzędzia, którymi dysponują, w tym blogi, Facebooka, strony internetowe... To jest trudne. Część naszych liderów, i to jest zamierzona strategia, startuje w wyborach, chcąc wziąć większą odpowiedzialność za społeczność lokalną. Teraz były wybory samorządowe. Od pół roku prowadzimy Krajową Sieć Konsultacyjną Liderów – włączyliśmy 60 liderów z naszej wielkiej sieci, żeby z nimi i ich społecznościami konsultować rozwiązania, które następnie będą wdrażane przez tzw. centrum. Niektóre uznane organizacje są zawsze zapraszane na konsultacje na najwyższych szczeblach. Uważamy, że nasi liderzy są ekspertami od lokalności i że głos jednego lidera, liderki jest mało słyszalny, ale jeżeli jest to głos sieci, wówczas ma on szansę się przebić.

Powiedziałas o sposobach wspierania liderów w ich rozwoju. Kto może to robić?

Bardzo ważne, żeby były to osoby, które mają własne liderские doświadczenia i osiągnięcia. U nas tutor nie jest

osobą, która zawodowo zajmuje się wspieraniem w rozwoju. Jest amatorem w najlepszym tego słowa znaczeniu, amatorem od wspierania. Ma natomiast doświadczenie liderские i jest w stanie naprawdę rozumieć tę rzeczywistość i wyzwania. Znowu – pewne umiejętności związane ze wspieraniem, kompetencje interpersonalne czy też prowadzenia procesu są przydatne. Ale to wszystko można wykształcić. Do roli tutorów szukamy ludzi, którzy doświadczyli przywództwa i mają potencjał do wspierania innych, którym wykazali się już wcześniej. Staramy się zapraszać do współpracy ludzi, którzy mają doświadczenie w przeprowadzaniu zmian. Przywództwo to sztuka praktyczna. Nie wierzę w żadną teorię tutaj. Nie wierzę w skuteczność trenera, trenerki, którzy będą uczyć zarządzania zmianą na podstawie bardzo dobrych teorii. To muszą być praktycy – uważam, że to jest klucz do kształcenia liderского.

W naszym projekcie chcieliśmy kształcić i wspierać liderów tolerancji – czy to jest jakiś inny rodzaj przywództwa?

Moim zdaniem lider na rzecz tolerancji niczym nie różni się od innych liderów.

Niektórym z naszych liderów nie udało się pociągnąć za sobą grupy, temat tolerancji nie wszystkich porusza. W naszym gronie pojawiły się głosy, że sens ma wspieranie liderских zespołów, a nie pojedynczych liderów.

Mam poczucie, że żyjemy w czasie przelotu, jeśli chodzi o przywództwo. Skończyła się epoka samotnych

bohaterów. Tolerancja może być takim obszarem, w którym te nowe formy przywództwa będą się szczególnie objawiać. W tej chwili, od biznesu po Ruch Oburzonych, wszędzie daje się zauważyć nowy trend w przywództwie – przywództwo na każdym szczeblu zarządzania, sieciowe, zespołowe, podzielone, dystrybuowane, zbiorowe, demokratyczne... Nie ma dobrej polskiej nazwy na razie. Chodzi o przywództwo, które jest rozproszone. Po pierwsze to kwestia nadmiaru, z którym mamy do czynienia, nikt nie jest w stanie sam sobie z nim poradzić, a po drugie zmieniających się aspiracji czy potrzeb ludzi, zwłaszcza pokolenia Y. Przywództwo jednoosobowe przestaje się sprawdzać. Środowiska, w których pracujecie oraz obszary działań związane z otwartością, tolerancją czy antydyskryminacją są szczególnie wrażliwe na hierarchiczne i niedemokratyczne formy. Dla zaangażowanych w te kwestie ludzi jest ważne, by budować takie relacje, w których nie do końca mieści się typowa strukturalna hierarchiczność. Wydaje mi się, że w takich środowiskach jest dobry grunt dla praktykowania przywództwa zespołowego i rozdzielonego. Protest przeciwko elektrowni atomowej jest wyrazistym tematem i wiadomo, że ludzie za tym pójdą. Natomiast tolerancji nie da się tak uchwycić, nie wzbudza wielkich emocji, więc stanowi temat trudny do udźwignięcia przez jedną osobę. Wobec czego zmierzałabym ku przywództwu wieloosobowemu i dzieleniu się zadaniami. Takim przykładem była moja praca z osobami, które zajmują się edukacją antydyskryminacyjną – doświadczyłam tego, że środowisko i idee, które bardzo sprzyjają procesom demokratycznym i włączającym, nie zostawiają miejsca na jednoosobowe, silne przywództwo.

Czym się różni praca z liderami grup mniejszościowych od pracy z liderami grupy większościowej?

Nie mam gotowej odpowiedzi. Mam doświadczenie w pracy z osobami ze środowisk osób głuchych i niewidomych i zauważyłam, że bardzo często role przywódcze zaczynają pełnić tam osoby nie-głuche i nie-niewidome. Niewątpliwie takim kierunkiem pracy z grupami mniejszościowymi jest *empowerment*. Natomiast co dalej z edukacją liderką? Miewałam pomysły, żeby zrobić szkołę liderów głuchych, czy szkołę liderów niewidomych. Jednak największą wartością jest włączanie liderów środowisk mniejszościowych do grona liderów z grupy większościowej. Przy pracy ze środowiskami mniejszościowymi istnieje pokusa formatowania ich do naszych wyobrażeń, wartości. Dlatego jeśli przychodzimy z zewnątrz, bądźmy ostrożni.

A na co warto zwracać uwagę pracując w szkole z liderami młodzieżowymi?

Najpierw musi paść pytanie, jaką rolę odgrywamy przychodząc z zewnątrz? To jest bardzo ważne, żeby mieć jasność, z czym przychodzimy. Zawsze mnie zastanawia lider młodzieżowy, który już dawno nie jest młodzieżą. I lider środowiska młodzieżowego, który w ogóle nie jest z tego środowiska... Także – kim dla nich jesteście? Praca z młodzieżą wymaga czujności wobec treści, które przekazujemy – co im dajemy oraz troski o autonomiczność ich wyborów. To jest niezwykle wrażliwa materia. Młodzież można łatwo pociągnąć za sobą, ale jak uczciwie wyważyć zachowanie jej niezależności z przeprowadzaniem zmian, o które nam chodzi?



tolerancja

Wielokulturowość

Często słyszę, że wielokulturowość jest wyzwaniem. Jest wyzwaniem dla szkoły, ponieważ jest czymś nowym. Jest wyzwaniem dla nauczycieli i nauczycielek, ponieważ potrzebne są wiedza i narzędzia do pracy w grupie wielokulturowej. Jest wyzwaniem dla uczniów i uczennic, ponieważ niesie ze sobą różnego rodzaju ryzyko. Jest wyzwaniem dla społeczeństwa, ponieważ... Właśnie – dlaczego traktujemy ją często jak wyzwanie? Ponieważ stanowi test. A w testach, wiadomo – chcemy wypadać jak najlepiej. Jest jednak czymś więcej niż sprawdzianem naszych kompetencji czy gotowości na zmiany. Jest przede wszystkim testem osobowości każdego, kto się z nią zetknie, ponieważ to nie wiedza o „obyczajach krajów pochodzenia”, umiejętność „komunikacji bez przemocy” ani znajomość „języków obcych” decyduje w pierwszej chwili o wyniku naszego osobistego testu. To nasza postawa moralna, czyli zbieżność **deklaracji** na temat własnej otwartości z gotowością do jej bezkompromisowego **praktykowania** jest kluczem do wysokiej (samo)oceny ze sprawdzianu na politycznie poprawną przeciwieństwo „tolerancyjność”. Stąd już tylko krok do stwierdzenia, że podstawową cechą, którą chcemy rozwijać w przyszłych liderkach i liderach tolerancji jest wrażliwość kulturowa.

Profesor Robin Dunbar w jednej ze swoich najnowszych publikacji przypomina, że już pół wieku temu badacze naliczyli ponad 160 sposobów, w jaki definiujemy

kulturę. Analizując je dokładniej, stwierdza jednak: *możemy chyba ograniczyć zamieszczenie do trzech szerokich, lecz dość zdroworozsądkowych motywów. Jeden zbiór definicji określa kulturę w odniesieniu do idei w ludzkich umysłach (...). Chodzi tu o reguły i zasady, które utrzymują społeczeństwo jako spójną całość, ponieważ jego członkowie dzielą wspólną wizję świata.*

Drugie stanowisko definiuje kulturę jako obiekty materialne. Tego znaczenia najczęściej używają archeologowie, gdy badają zakopane pozostałości przeszłych cywilizacji. Tak zdefiniowana kultura jest bardzo solidna – dzbany i garnki, biżuteria i broń, lalki i posążki, i wszystkie inne niekonieczne rekwizyty życia codziennego... wszelakie drobiazgi, które zostawiamy po sobie, gdy umieramy.

Trzeci zbiór definicji dotyczy kultury wysokiej, kultury w znaczeniu potocznym – sztuki, muzyki, literatury, uczonych rozpraw. Znaczna część z tego (choć zapewne nie wszystko) zależy od języka jako środka zarówno wyrazu, jak i przekazu. Możemy nauczyć dzieci wytwarzania garnków czy toporów, po prostu pokazując im, jak to robić; nie możemy jednak pokazać im, jak napisać powieść, jeśli najpierw nie opanują języka i nie zrozumieją, na czym polega wyrażanie myśli słowami.¹

Wielo-narodowość

W tej samej książce autor zastanawia się nad istotą człowieczeństwa:

¹ Robin Dunbar, *Nowa historia ewolucji człowieka*, Copernicus Center Press, Kraków 2014, s. 174.

By zrozumieć, co to znaczy być człowiekiem, musimy zrozumieć własne umysły. To właśnie tu, w naszej zdolności do autorefleksji i w naszych relacjach ze światem „na zewnątrz” nich, leżą – jak się zdaje – faktyczne różnice między nami a resztą stworzenia. Większość naszych cech fizycznych i wiele naszych zachowań jest całkiem typowych, nawet według standardów tak jednorodnej grupy jak naczelne. Tym, co nas wyróżnia, jest raczej życie wewnętrzne, przede wszystkim wyobraźnia. Choć wydaje się to oczywiste, dopiero bardzo niedawno zdołaliśmy precyzyjnie wskazać, które konkretnie właściwości naszego umysłu są tak wyjątkowe. Tak wiele z tego, co robimy, jest zupełnie podobne do tego, co obserwujemy u naszych małpich kuzynów – pomysłowość i inteligencja, intensywne życie społeczne czy nawet nadzwyczajny sukces ewolucyjny gatunku. A jednak odróżniamy się od nich, dzieli nas trudny do określenia świat mentalny, który uważamy za wyjątkowo nasz.²

Dlaczego jednak ów świat mentalny, utożsamiany łatwo z „kulturą” cały czas uznajemy za nadrzędny wobec człowieka jako jednostki? Jest zdumiewające, jak często powtarzamy ten sam schemat pierwszej rozmowy z nieznaną osobą, jeśli tylko spełnia ona jedno z kryteriów: (1) jej twarz nosi cechy, których nie dostrzegamy u większości osób należących do naszego otoczenia, (2) jej ubiór lub zachowanie znacząco różni się od naszego, (3) nie posługuje się płynnie językiem, który uważamy za ojczysty. Spełnienie jednego z tych kryteriów wystarczy zazwyczaj, abyśmy już w drugim pytaniu dociekali...:

² Robin Dunbar, dz. cyt., s. 22.

– Cześć.

– Cześć.

– Jak się nazywasz?

Tu pada imię.

– A skąd pochodzisz? / Z jakiego kraju przyjechałaś?

Co więcej, wydaje się, że kiedy sami jesteśmy za granicą, nie dziwimy się słysząc to pytanie, nawet jeśli czasem pojawi się przed „jak masz na imię?”. O ile pytanie o imię łatwo uznamy za czysto pragmatyczne (łatwiej jednak prowadzić rozmowę mogąc zwracać się do kogoś po imieniu), o tyle trudno chyba przypisać podobną intencję pytaniu o narodowość. Szczególnie, że osoba zazwyczaj nie używa w odpowiedzi sformułowań typu „pochodzę z południowej części półwyspu Iberyjskiego”, „urodziłam się w krainie leżącej na wschód od jeziora Bajkał” czy „moją ojczyzną jest ta część Sahary, która od północy graniczy z Atlasem”. Nie, oczekujemy konkretnego, czyli...? Państwa lub narodowości rozmówcy lub rozmówcy. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ pragniemy jak najszybciej dowiedzieć się czegoś o tej osobie, to dość oczywiste. Dlaczego jednak zamiast zapytać o to „coś” wprost, pytamy o jej przynależność narodową? Czyżbyśmy sami tak silnie utożsamiali się ze obiegowymi opiniami na temat naszego własnego narodu, by wierzyć, że rzeczywiście **dowie-my się** tego, co nas interesuje, pytając o pochodzenie?

Interesuje nas też, jak dalece uzależnimy dalszy przebieg rozmowy od tego, co usłyszymy. Których pytań nie zadamy, słysząc w odpowiedzi „z Moskwy”, „z Pakistanu” lub „z Sarajewa”? Gdzie pobiegną nasze myśli, gdy

usłyszymy „z Holandii”, „z Rumunii” czy „spod Tel Awiwu”. Ile wysiłku potrzebujemy włożyć w to, by – zachowując polityczną poprawność lub, jeśli ktoś woli, zasady współżycia społecznego – powstrzymać się od komentarza czy pytania na „ten temat”? Czy więc pytanie o pochodzenie naprawdę ułatwia nam **poznanie** drugiej osoby, czy też sprawia jedynie, że skutecznie utrudniamy ten proces? Zapewne nie dzieje się tak zawsze, jednak to, co nazywamy otwartością na innych, musi zawsze zakładać dążenie do upodmiotowienia każdej osoby, z którą mamy kontakt lub o której się wypowiadamy. A to oznaczać może często rezygnację nie tylko z klasyfikowania ludzi według narodowości, ale też w ogóle – z podziału na „swoich” i „obcych”. Tak więc wrażliwość kulturowa, o której mówimy zakłada postawę głęboko humanistyczną, która w centrum zainteresowania stawia nie to „jaką kulturę reprezentuje”, ale człowieka jako podmiot kultury, nie jej „nosiela”.

Wielo-osobowość

Humanistyczny, osobowy, indywidualny wymiar wrażliwości, którego szukamy i którym chcemy „zarażać” młodzież jest naszą odpowiedzią na zderzające się – już nie tylko w debacie publicznej, ale i w codziennych rozmowach wśród młodych osób – definicje tolerancji. Z jednej strony mamy pełną fasadową poprawności „ledwo-tolerancję”, zakładającą, że tolerować oznacza tyle, co powstrzymać się od brutalnej przemocy – słownej, psychicznej czy też fizycznej, na poziomie jednostki, grupy bądź społeczeństwa jako całości (w tym sensie Polska toleruje imigrantów, ponieważ nie wyrzuca ich z powrotem

do ich krajów). Z drugiej strony definicja tolerancji jako dążenia do społeczeństwa otwartego w możliwie jak największej liczbie obszarów, jest z naszej perspektywy mało przydatna, nie odpowiada bowiem na podstawowe pytanie: być tolerancyjnym to znaczy jakim?

Wierzmy, że w każdej społeczności – takiej jak szkoła czy nawet klasa – są osoby o wyjątkowej wrażliwości, osoby, dla których otaczająca rzeczywistość składa się przede wszystkim z innych ludzi, z których każdy ma swój mentalny świat i dla których równość wszystkich bez wyjątku jest realną potrzebą. To do takich osób kierujemy wezwanie o przyjęcie roli liderów i liderki przemiany, na której nam zależy. Wbrew temu, co zdają się sądzić zwolennicy „ledwo-tolerancji”, nie jest to przemiana kulturowa, ponieważ nie nawołujemy do jakichkolwiek zmian w kulturze – ani naszej, ani którejkolwiek. Dążymy jednak do urzeczywistnienia tego szacunku i tej otwartości, którą jako społeczeństwo deklarujemy i do której potrafimy się odwoływać, definiując swoją narodową odrębność.

Bałagan terminologiczny

W pierwszym etapie warsztatów przeprowadzonych w ramach projektu *Liderki i liderzy tolerancji* opieraliśmy się na szczegółowym programie. Najpierw rozmawialiśmy o tolerancji i różnorodności, przechodziliśmy do tożsamości, wprowadzając rozróżnienie na tożsamość pierwotną i wtórną, omawialiśmy, czym jest dyskryminacja, tłumaczyliśmy również pojęcie stereotypu. Jeśli uznawaliśmy, że starczy nam czasu – dorzucaliśmy jeszcze definicje etnocentryzmu i etnorelatywizmu. Założyliśmy sobie jednak, że jeśli w trakcie ćwiczeń pojawią się inne wątki związane z naszym tematem, to będziemy starali się pracować nad nimi w pierwszej kolejności – często tak właśnie się działo.

Zaczynałem zajęcia od napisania na tablicy słowa „tolerancja” wielkimi literami, po czym odwracałem się do grupy. To słowo stwarzało dystans. Miałem wrażenie, że w tym momencie, przemieniałem się z prawdziwego człowieka w abstrakcyjną postać, która dopisała sobie komiksowy dymek nad głową za pomocą kredy. Czułem, że zostałem zaklasyfikowany do kategorii dorosłych, którzy mówią o wielkich, ważnych słowach, które nie mają zbyt wiele wspólnego z rzeczywistością uczniów. Są to słowa, na dźwięk których powinni trochę zeszywnieć, przyjąć poważną postawę i wypowiadać frazesy typu: „trzeba

szanować się nawzajem”. Sens tych zdań, jest mniej więcej zrozumiały, ale tak ogólny, że nie daje się zastosować w ich codziennym życiu. Jedno jest jednak pewne: dorośli uważają je za bardzo ważne.

Osoby, które chciały sprawić mi przyjemność recytowały okrągłe formułki. Te, które chciały udowodnić mi i/lub reszcie klasy, że są odważne, wykrzykiwały slogany, które miały szokować niepoprawnością polityczną, takie jak *White Power*¹. Były również takie, które szukały innego, mniej lub bardziej dyskretnego zajęcia, aby skrócić sobie czas, spodziewając się nudnych wykładów. Oczywiście, żadna z tych postaw nie była przeze mnie pożądana.

Starłem się przetrząść tę sytuację, proponując szczerą rozmowę, stawiając pytania dotyczące ich życia codziennego, deklarując zainteresowanie ich opiniami, odbiegając od głównego tematu, jeśli widziałem taką potrzebę. Wynikiem była często pełna energii dyskusja, w której uczniowie i uczennice wykrzykiwali swoje poglądy na wszelkie tematy kojarzące im się z tolerancją. Zdarzało się, że wchodzili w gwałtowne spory, wyrzucając z siebie wypowiedzi pełne stereotypów na temat gejów, feministek, osób o czarnym kolorze skóry, Romów i wszelkich innych mniejszości. Poza częstym brakiem umiejętności zaakceptowania różnicy zdań, zauważyłem, że definicje pojęć, których używali były – łagodnie mówiąc – nieostre. Znamienna jest wypowiedź jednej z dziewczynek, która oświadczyła, że „nie ma nic przeciwko gejom, ale nie toleruje pedałów”. Na moją prośbę o sprecyzowanie tego, co ma na myśli, dopowiedziała, że nie obchodzi ją, kto

1 *White Power* – ang. Biała Supremacja, określenie ruchu wierzącego w wyższość osób o białym kolorze skóry nad innymi ludźmi.

z kim sypia, denerwuje ją jednak, gdy chłopak jest niemęski – przy okazji oświadczyła, że jest *shipperka*² dwóch niewyoutowanych gejów. W dwóch zdaniach pomieszała więc kilka terminów i posłużyła się paroma stereotypami na temat gejów i mężczyzn.

Chcąc wprowadzić trochę terminologicznego porządku, powinienem był wytłumaczyć, że obie nazwy określają mężczyznę o orientacji homoseksualnej, a różnica między nimi polega na tym, że jedna z nich jest obraźliwa; że geje, tak jak każda grupa ludzi, zachowują się różnie i każdy stereotyp – tu powinna paść definicja stereotypu – jest krzywdzący; że zachowania, których ona nie akceptuje, wiążą się ze stereotypowym postrzeganiem mężczyzn; że wynikają z różnego wychowania mężczyzn i kobiet, które jest uwarunkowane kulturowo; że to uwarunkowanie jest często postrzegane jako opresyjne i *de facto* blokuje bogactwo różnorodności postaw... Zdążyłem powiedzieć pierwsze dwa zdania, gdy inny uczeń zaczął opowiadać, jak się przechadzał przed policją w koszulce ze swastyką, pomimo że wie – czy raczej właśnie dlatego – że jest to zakazane.

Uczniowie w szkole poddawani są ogromnej presji otoczenia, aby wpasować się w kategorie, które są dla nich przeznaczone – chłopaków, dziewczyn, nastolatków, uczniów i inne. Język równościowy opisujący te kategorie, który mógłby być ich sprzymierzeńcem w walce o swoją indywidualność, jest przez nich postrzegany jako obcy i sztuczny. Przyczyną jest brak wiedzy i bałagan

2 *Shipper/ka* – w nowomowie kultury fanowskiej określenie osoby, która uważa, że dwie osoby lub postaci w książce, serialu lub filmie powinny wejść w relację miłosną.

terminologiczny w ich głowach. Docierają do nich tylko strzępy informacji na tematy związane z poprawnością polityczną. Dowiadują się o paradach równości, manifestach, marszach nacjonalistycznych poprzez tabloidalne media. O prawach człowieka i dyskryminacji słyszą podczas pogadanek wychowawców. Język równościowy zamiast tłumaczyć rzeczywistość, stał się pałką najeżoną stereotypami, którą okładają się po głowach.

Sprzątanie,

czyli od czego zacząć,
żeby zapanował ład terminologiczny

Tekst *Batagan terminologiczny* napisałem po pracy w projekcie-pilotażu, który był wstępem do *Liderów tolerancji w działaniu*. Teraz mam za sobą prowadzenie kolejnego cyklu warsztatów na temat tolerancji i antydyskryminacji w szkołach oraz udział w przygotowywaniu miniprojektów realizowanych przez uczniów, a także wyjazdy z nimi. Z tej perspektywy stwierdzam, że tamten tekst nie stracił na aktualności, dostrzegam jednak, od czego można by zacząć sprzątanie.

Zdarzyło mi się wielokrotnie, że uczniowie podchodzili do mnie po zajęciach i – ku mojemu zdziwieniu – dziękowali za możliwość rozmowy. Były to czasami osoby o poglądach, z którymi się nie zgadzałem. Mówili mi, że rzadko mają okazję szczerze porozmawiać o ważnych sprawach, że wszędzie czują się oceniani: w klasie względem wymagań nauczycieli, w domu przez rodziców, ale że i na korytarzu szkolnym nie mają poczucia, by mogli wyrażać swoje opinie zupełnie swobodnie – tu z kolei są oceniani przez swoich rówieśników, według mało klarownych, a jednak niezwykle twardych kryteriów.

Satysfakcja, którą czułem w takich momentach wynikała z przekonania, że udało nam się odpowiedzieć na jeden z problemów, który opisałem w poprzednim tekście: temat naszych rozmów w klasie przestał być abstrakcyjnym

sloganem, a stał się powiązany z rzeczywistością uczniów na tyle, by uznali za ważne wzięcie udziału w dyskusji. W trakcie kolejnych etapów projektu proponowaliśmy wiele dyskusji w różnych okolicznościach: w trakcie zabawy, warsztatu albo po prezentacji miniprojektów. Krok po kroku uczniowie nabierali do nas zaufania i coraz chętniej przyjmowali język równościowy.

Rozwiązaniem jest więc rozmowa. Dużo rozmowy. Czy to jednak nie zbyt proste? Czy nie na tym polega szkoła – na ciągłej rozmowie właśnie? Tak, jeśli zdefiniujemy rozmowę jedynie jako przekazywanie wiedzy za pomocą wymiany słów. Wypowiadane słowa w przestrzeni szkolnej mają jednak często na celu (jawnie lub nie) ustalanie i wzmacnianie hierarchii. Język równościowy, o który zabiegamy, wzmacnia podmiotowość, potrzebę działania, empatię i – jak sama nazwa wskazuje – równość. Może być więc językiem rewolucyjnym, rozmontowującym hierarchię. Zwłaszcza jeśli owa hierarchia jest umocowana jedynie na tradycji instytucji i/lub strachu. Rozmowa, którą my proponujemy ma na celu ustanowienie przestrzeni bezpieczeństwa i partnerstwa. Zależy mi, żebym został dobrze zrozumiany: partnerstwo nie wyklucza istnienia lidera czy liderki – inaczej nazwa naszego projektu nie miałaby sensu. Bycie liderem definiuję jako przewodzenie, nadawanie impulsu do działania, inspirowanie i jeśli ta rola ma być oparta na wartościach, które są nam bliskie, musi ona być ustanowiona dobrowolnie przez grupę, a nie narzucona odgórnie.

Chcąc wzmocnić szkolnych liderów tolerancji, sami musieliśmy najpierw wcielić się w te role. Nie mieliśmy wyboru – nie mogliśmy postawić jedyńki z zachowania ani

wezwać rodziców na dywanik. Założyliśmy, że po pierwszych, zapoznawczych zajęciach, pozostałe będą opierać się na dobrowolności uczestników. Musieliśmy więc stworzyć im przestrzeń, w której z własnej woli będą chcieli przyglądać się skomplikowanym i nierzadko trudnym emocjonalnie zagadnieniom. Przestrzeń rozmowy. Z własnej praktyki oraz z obserwacji pracy moich kolegów i koleżanek, wyciągnąłem garść zasad, które staram się mieć zawsze z tyłu głowy, gdy prowadzę rozmowę z młodzieżą.

Bezpieczne warunki

Nie każdy temat nadaje się na forum. Wchodząc po raz pierwszy do klasy, nie znam tożsamości osób w grupie, z którą będę pracował. Nie wiem, skąd pochodzą, czy są z miasta czy ze wsi, jaki jest ich status materialny, jakiej są narodowości, jakiego wyznania czy orientacji seksualnej. W trakcie rozmowy mogą zostać poruszone trudne tematy, potencjalnie bolesne. Dlatego ważne jest, żeby zadbać o poczucie bezpieczeństwa osób uczestniczących: zachęcać, ale nie przymuszać do wypowiedzi na forum, stworzyć przestrzeń (np. po zajęciach) do rozmowy w cztery oczy. Pomocny bywa również kontrakt.

Kontrakt

Jeśli zapowiada się na dłuższą współpracę, dobrze jest na początku ustalić zasady, które będą nam pomagać w dyskusji. Mogą odnosić się do pragmatyki („nie mówimy wszyscy naraz”) lub wartości („nie stosujemy przemocy”). Dobrze jest przegadać każdy z proponowanych

punktów, zwłaszcza te, które wydają się oczywiste („w sumie to dłaczego kopniak nie może zostać uznany za argument w dyskusji?”). Jedną z zasad, którą zawsze proponuję jest: niewartościowanie osób.

Niewartościowanie osób

Tak jak pisałem na początku tego tekstu – uczniowie są wciąż oceniani, w związku z czym sami również mają łatwość w wystawianiu ocen. Jako prowadzący staram się pokazywać, że proste klasyfikowanie osób jako „dobrych” lub „złych” jest niekonstruktywne, jeśli nie jest poprzedzone analizą. Duża część naszych rozmów w projekcie była poświęcona szukaniu przyczyn i skutków danego zachowania. W toku rozważań często dochodziliśmy do wniosku, że osoba stosująca dyskryminację i przemoc nie jest po prostu „zła”, a jej zachowanie wynika z wielu uwarunkowań środowiskowych. Ta zasada mogłaby się więc również nazywać „założeniem dobrych intencji” lub przynajmniej „racjonalności zachowań”. Często spotykałem się na pierwszych zajęciach z prowokującymi wypowiedziami, nawołującymi do dyskryminacji lub wręcz przemocy. Zamiast natychmiast skreślać autorów tych słów z listy potencjalnych liderów tolerancji, starałem się dostrzec w nich osoby, które desperacko starają się zdobyć akceptację swojej grupy rówieśniczej, zaimponować odwagą przeciwstawiania się komuś, komu naklejono łatkę autorytetu. Ta grupa bywa całym ich światem. Ja, osoba z zewnątrz, która ma zniknąć z ich życia za dwie godziny lekcyjne, nie miałem szans w tej rywalizacji. Można mnie poświęcić na rzecz zapunktowania u kolegów. Jedynym wyjściem z tej sytuacji było wyjście z roli, odrzucenie

gombrowiczowskiej gęby, którą chcieli mi przyprawić i nie unosić się świętym gniewem. Psułem w ten sposób zabawę i dzięki temu umożliwiałem prowokatorowi wejście w prawdziwą rozmowę. Odpowiadałem spokojnie „rozumiem, że taką masz opinię” i tłumaczyłem, jakie są jej konsekwencje, albo – jeszcze chętniej – korzystałem ze strategii oddawania problemu grupie.

Oddawanie do grupy

Ta technika wielokrotnie rozładowywała atmosferę w klasie i często w zaskakujący sposób zmieniała układ sił. „A co o tym sądzą inne osoby?”, „Jakie jest wasze zdanie?” – zadawałem takie pytania w odpowiedzi na wypowiedź naładowaną stereotypami, taką jak „Wiadomo, że każdy normalny facet brzydzi się gejów”. Prowokacja była skierowana przeciwko mnie, ale przeważnie ktoś w klasie dostawał rykoszetem i czuł się urażony, bo uogólniające stwierdzenie dotknęło jego tożsamości, albo nie zgadzało się z jego doświadczeniem. Rezygnując z odpowiadania jako pierwszy, rezygnowałem z roli autorytetu, otwierałem przestrzeń do dyskusji, nie starałem się modelować postaw, a więc okazywałem zainteresowanie prawdziwymi opiniami grupy. Struktura relacji zmieniała się w jednej chwili: nie było już sztywnej linii pomiędzy nami trenerami a uczniami, podziały stawały się płynne i zmienne w zależności od ujawniających się grup opinii.

Stosowanie techniki oddawania do grupy nie oznaczało autocenzury. Gdy już uznałem, że wszystkie strony miały okazję przedstawić swój punkt widzenia, ujawniałem również swój pogląd na dany temat. Starałem się jednak

prezentować wiedzę, a mniej wartości, które są trudno negocjowalne. Bardzo często zwracałem uwagę na odróżnianie poglądów od faktów.

Odróżnianie poglądów od faktów

Niezwykle często spotykaliśmy się z islamofobicznymi stwierdzeniami, takimi jak „u nich wszystkie kobiety chodzą w burkach, a mężczyźni to terroryści”, które okazywały się kalkami wiadomości z tabloidalnych mediów. Tłumaczyliśmy wtedy, że media mają tendencję do pokazywania najbardziej sensacyjnych wydarzeń i tym samym zaktamywania rzeczywistości; że w innych projektach pracujemy z młodymi uchodźcami czeczeńskimi, którzy są muzułmanami i nigdy nie spotkaliśmy wśród nich kobiety w burce, a rzadko która nosi nawet chustkę; że we Francji, w Niemczech, Turcji i wielu innych krajach większość muzułmanów potępia fundamentalistyczne ataki terrorystyczne. Staraliśmy się docierać do źródeł poglądów i zestawiać je z twardymi danymi. Pomocny był przy tym precyzyjny język i rozpakowywanie pojęć.

Rozpakowywanie pojęć

Gdy opadły pierwsze emocje związane z poruszaniem kontrowersyjnych tematów i zostały wypowiedziane wszystkie dotyczące ich stereotypowe stwierdzenia, można było przejść do określenia, o czym właściwie mówimy i dlaczego w taki sposób. Dlaczego nie powinno się mówić „murzyn”? Czy poprawność polityczna może znaczyć coś więcej niż tylko „obłuda”? Co znaczy rasizm, seksizm i inne „-izmy”? I o co chodzi z tymi żeńskimi

końcówkami? Na późniejszych etapach projektu, gdy nić zaufania była już zawiązana, dzieci okazywały naturalną ciekawość w analizowaniu ukrytych zjawisk wpływających na poglądy i zachowania. Analiza języka pozwalała na ujawnienie schematów myślenia i zawartych w kulturze uprzedzeń, które lokują się w naszej nieświadomości i wpływają na postrzeganie rzeczywistości wokół. Żeby jednak być naprawdę skutecznym, należało być przygotowanym na ujawnianie założeń.

Ujawnianie założeń (również swoich)

Zaczynałem zajęcia od napisania na tablicy słowa „tolerancja” wielkimi literami, po czym odwracałem się do grupy. To słowo stwarzało dystans. Chciałem, żeby było dla nich ważne. Oni wiedzieli, że ja chcę i odpowiadali na to oczekiwanie na swój sposób. Za którymś razem zdałem sobie sprawę, że należy zneutralizować moje „chcenie”, żeby nie odgrywało roli w naszej relacji, żeby nie stawało się ukrytym, ale jednak najważniejszym tematem. Należało je ujawnić. Powiedziałem więc, że zdaję sobie sprawę, że słowo „tolerancja” jest dla nich abstrakcyjne, że brzmi poważnie, ale dla wielu osób niewiele znaczy i że ja też kiedyś byłem jedną z tych osób. Pogadajmy więc teraz o tym, co jest dla was ważne – zachęcałem – i może pod koniec zajęć okaże się, że wypełniliśmy to słowo nowym, naszym znaczeniem.

Katarzyna Regulska-Lokanga
trenerka

Hanna Zielińska
trenerka

Wypracować tolerancję

wywiad z Michałem Bilewiczem

Katarzyna Regulska-Lokanga: Zaczęłabym od tego, jaka jest twoja definicja tolerancji, jak ją rozumiesz?

Michał Bilewicz: Tolerancja jest stanem, w którym człowiek nie dąży do dyskryminacji żadnej z grup społecznych, które są w jego otoczeniu. To znaczy, że ma niedyskryminujący stosunek do innych. Gdybyśmy traktowali tolerancję normatywnie jako cel, na przykład edukacji do tolerancji, wówczas chodziłoby o wykształcenie takiego człowieka, który nie będzie dążył do dyskryminowania kogokolwiek z powodu jego koloru skóry czy też etniczności, czy preferencji seksualnych.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Jak to się w takim razie ma do tego, że Polacy mówią o sobie, że są narodem tolerancyjnym?

To świadczy o tym, że samo słowo „tolerancja” ma w Polsce pozytywną konotację. Na tyle pozytywną, że ludzie nawet nie do końca znając znaczenie tego słowa, uważają, że są tolerancyjni. Możliwe, że w codziennym doświadczeniu faktycznie tacy są, jednak wszystkie badania opinii publicznej sugerują, że Polacy raczej popierają różne rozwiązania dyskryminacyjne. Kiedy pytamy ich, na przykład, czy Żydzi powinni mieć w Polsce prawo do nabywa-

nia ziemi, to duży odsetek Polaków, połowa mniej więcej, mówi „nie, nie powinni”. Albo, gdy pytamy „czy zagłosowałby pan na polityka, z którym się pan zgadza i który został wystawiony przez partię, z którą się pan identyfikuje, gdyby dowiedział się pan, że ten polityk ma pochodzenie romskie?” – ponad połowa Polaków by nie zagłosowała. Takie badania robiliśmy przy okazji poprzednich wyborów do Parlamentu Europejskiego, w 2009 roku.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Jak ludzie to motywują, jakie są powody?

Te powody możemy zbadać przez korelację z innymi zmiennymi, na przykład możemy zobaczyć, kim są ci ludzie. W przypadku stosunku do Żydów widzimy bardzo silne powiązanie z wiarą w spisek żydowski. Jeżeli ktoś wierzy, że taki istnieje, czyli że Żydzi mają negatywne intencje, kontrolują różne instytucje w Polsce i jeszcze do tego działają w sposób niejawny i zakulisowy, to oczywiście stara się, żeby żaden Żyd nie wszedł do władzy, ponieważ uważa, że w ten sposób broni swojego interesu narodowego przed zakusami spiskującej rzekomo grupy. Ale często mówimy też w psychologii o takim uogólnionym zjawisku, jakim jest ksenofobia i to jest po prostu niechęć do obcych. Jest tak, że jeżeli jakaś osoba nie zaakceptuje Roma jako swojego przedstawiciela w Parlamencie Europejskim, nie zaakceptuje też Wietnamczyka, Żyda, Białorusina... Takich osób, które nie zaakceptowałyby jakiegokolwiek mniejszości jest od 50 do 65 procent. Niechęć, żeby mnie reprezentował ktoś z mniejszości, tak naprawdę przekłada się na dyskryminację tych grup. Założmy, że jestem konserwatystą i głosuję na PiS. I PiS

wystawia kandydata, na którego ja nie zagłosuję tylko dlatego, że jest Żydem – w tym momencie to jest ograniczenie praw Żydów, bo ten człowiek zrobił wszystko, żeby mnie godnie reprezentować i wyłącznie z powodu pochodzenia czy wyznania nie będzie mu to dane. Dlatego dziwię się, kiedy Polacy mówią, że są narodem tolerancyjnym, bo znaczy to tyle, że mają zupełnie inne rozumienie słowa „tolerancja” niż ja. Myślę, że mogą mieć inne, ponieważ słowo „tolerancja” znaczy „tolerowanie czyjejś obecności” i faktycznie tak jest, że gdy pytamy Polaków o to, czy zgodziliby się, żeby na ich ulicy mieszkali... i tutaj wymieniamy różne grupy, to większość Polaków zaakceptowałaby Żyda, muzułmanina, osobę czarnoskórą. Ale problem pojawia się, gdyby miałby to być Rom. Widzimy, że ta tolerancja jest specyficzna – dla pewnych grup, a dla innych – nie. Co więcej, wygląda na to, że Polacy nie tolerują za bardzo samych siebie, to znaczy ludzi należących do tej samej grupy etnicznej, ale na przykład mających przeciwne poglądy. Wyborcy Platformy nie tolerują wyborców PiS. Osoby, które uważają, że w Smoleńsku doszło do wypadku, nie tolerują ludzi, którzy uważają, że doszło tam do zamachu. Tolerancja dotyczy zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych relacji.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Skąd się bierze ta niechęć do obcych, ale też do swoich, którzy inaczej myślą?

Z bardzo podstawowej motywacji, dla psychologa oczywistej, dążenia ludzi do posiadania pozytywnej samooceny. Chcemy wypadać lepiej niż inni, a wiadomo, że nie jesteśmy tacy świetni we wszystkim. Siłą rzeczy

w wielu dziedzinach życia nie wypadam lepiej niż inni ludzie. To zagraża mojej samoocenie, którą mogę sobie odbudować poprzez przynależność do grupy, która będzie wypadła lepiej niż inna grupa. Ja fatalnie gram w piłkę nożną, ale oglądam mecze piłki nożnej i kiedy Polacy zwyciężą z Niemcami, czuję się tak, jakbym to ja wygrał. Za tym kryje się bardzo podstawowy mechanizm – chęć wypadania lepiej niż oni i potrzeba zwycięstwa grupy, do której należę nad innymi, co bardzo często wiąże się z dyskryminacją obcych. To mi „załatwia” pewne problemy, które mam z sobą samym. Jest wiele badań, które pokazują, że taki związek istnieje – między własną samooceną a tym, jak postrzegam swoją grupę i jej relacje, jej „lepszość” czy „gorszość” wobec innych.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A jak z tą niechęcią wypadamy na tle innych państw europejskich?

Według mnie najlepsze badania porównawcze zrobił Andreas Zick, który badał uogólnioną niechęć do obcych, na którą składa się antysemityzm, islamofobia, homofobia, ale też chęć do ograniczania różnych praw osób niepełnosprawnych i seksizm. To wszystko tworzy dosyć jednorodną strukturę, którą Zick nazwał *group-focused enmity* – grupową niechęcią wobec obcych. Porównywał to w różnych krajach, komponenty i całość. Przyglądał się kilku państwom Unii Europejskiej, z których Polska i Węgry wypadły najgorzej. Zarówno w antysemityzmie, seksizmie, jak i w homofobii, Polacy i Węgrzy absolutnie przodują w Europie. W rasizmie jesteśmy trzeci, Portugalia nas trochę wyprzedza, ale generalnie – jesteśmy w czołówce.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Mnie się wydaje, ale jako osobie, która nie robi żadnych badań, tylko obserwuje to, co się dzieje w mediach i w otoczeniu, że islamofobia jest coraz silniejsza?

Faktycznie – nawet w tym wypadku, jak wynika z badań Zicka, Polska należy do europejskiej czołówki, wraz z Węgrami, Niemcami i Włochami. Choć w przeciwieństwie do Niemców czy Włochów, muzułmanów w Polsce praktycznie nie ma. Islamofobia w Polsce to jest w ogóle bardzo ciekawe zjawisko. Można powiedzieć, że istnieje antysemityzm bez Żydów i są miejsca, w których to było zaobserwowane. Choćby w opisywanej przez Cecila Rotha historii Wielkiej Brytanii – Żydzi zostali wygnani z Anglii w XIII wieku i do czasów Cromwella w ogóle ich tam nie było. Mimo to antysemityzm funkcjonował, co pamiętamy chociażby z *Kupca Weneckiego* Szekspira, gdzie obraz Żyda – kupca Shylocka – to typowo antysemicki wizerunek. Generalnie, można wyobrazić sobie czas, w którym antysemityzm rozkwita bez Żydów i pewnie w Polsce też tak jest, ale można wskazać jakiś przynajmniej historyczny kontakt z Żydami. Nie sądzę jednak, żeby islamofobia w Polsce bazowała na antytatarskich uprzedzeniach. A faktycznie mamy z nią do czynienia zarówno w mediach – zaskakująca popularność Maxa Kolonki i jego programów, które są bardzo islamofobiczne – jak i w społeczeństwie, wystarczy przywołać reakcje na próby budowania meczetu w Warszawie. Ludzie nie do końca to akceptują. Mierzyliśmy w zeszłym roku akceptację dla mowy nienawiści¹. Pokazaliśmy badanym bardzo ostre,

¹ Michał Bilewicz i in., *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.

nienawistne wypowiedzi wobec różnych grup. W ogóle nie były tolerowane tego typu wypowiedzi wobec Ukraińców i wobec osób czarnoskórych, trochę większe przyzwolenie było dla mowy nienawiści wobec Żydów i wobec muzułmanów, a największe – wobec osób homoseksualnych i wobec Romów. Islamofobia jest mocno związana z brakiem własnych, osobistych doświadczeń. Wiele osób boi się, że obecność różnych grup imigrantów doprowadzi do sukcesu nie tylko partii eurosceptycznych, ale i nietolerancyjnych oraz skrajnie prawicowych w Europie. Ja jednak sądzę, że to nie jest prawda. Jak się popatrzy na Europę, to partie skrajnie prawicowe wygrywają w tych regionach, gdzie imigrantów nie ma. Popatrzmy na Niemcy – gdy profesor Ulrich Wagner z Uniwersytetu w Marburgu robił badania kontaktu z muzułmanami, zauważył, że największa islamofobia panuje we wschodnich landach, gdzie muzułmanów w ogóle nie ma! Pracowałem tam przez jakiś czas i mogę potwierdzić, że we wschodniej części Niemiec, poza Berlinem, praktycznie nie widzi się muzułmanów. A w tych regionach właśnie NPD ma największe sukcesy, tam się słyszy te różne islamofobiczne hasła. Islamofobia kwitnie – ludzie są epatowani obrazami z mediów, a nie ma przeciwstawnego temu doświadczenia, na przykład codziennego kontaktu z sąsiadem, straganiarzem czy choćby sprzedawcą kebabów, który wyznaje islam... Nie mówię o takim mieście jak Warszawa, gdzie przy budce z kebabem nie toczy się żadna rozmowa, bo nie ma na to czasu, ale jeżeli to jest małe miasteczko gdzieś w zachodnich Niemczech, to zwykle jest to codzienny kontakt. Jeżeli moim sąsiadem jest Turek, to mam szansę na realny kontakt, który

będzie zawsze lepszy od tego, co dociera z telewizji, która wpływa na nasze postawy. Mój kolega Daniel Geschke, który zajmuje się psychologią komunikacji, robił badania w Niemczech i zauważył, że ludzie, którzy częściej oglądają prywatną telewizję w efekcie mają większą islamofobię. To były badania podłużne, więc mógł pokazać, co jest przyczyną, a co jest skutkiem. I faktycznie jest tak, że oglądanie telewizji państwowej nie zwiększa islamofobii, a oglądanie telewizji prywatnej – owszem. Dlaczego? Ponieważ telewizje prywatne „szczują” na muzułmanów, notorycznie pokazują zamachy i komentują: „o, to są muzułmanie, którzy idą już po was, Europejczyków”. W Polsce to działa w ten sam sposób: nie mamy codziennych kontaktów z muzułmanami, ale mamy media, które potrafią być islamofobiczne.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Muzułmanie są też zagrożeniem dla naszego katolicyzmu, prawda?

Mogą być tak postrzegani... Ale wystarczy mieć z nimi jakiegokolwiek bliższe doświadczenie i to się zmienia. Najlepszym dowodem na to są badania, które prowadziliśmy z moją magistrantką, Anną Stefaniak, a ich opis ukazał się na łamach pisma „Psychologia Społeczna”. Robiliśmy badania studentów wyjeżdżających za granicę w ramach programu Erasmus. Wyjazd na Erasmusa zwykle jest pierwszym doświadczeniem kontaktu z miejscami, gdzie muzułmanie normalnie żyją, mieszkają, widzi się ich w przestrzeni miasta, a nie tylko w budce z kebabem. Zbadaliśmy studentów wyjeżdżających do Francji, Szwecji, Wielkiej Brytanii – przed wyjazdem i po powrocie. Zauważyliśmy, że faktycznie takie wyjazdy zmieniają

nastawienie do muzułmanów. Polacy wracają stamtąd mniej islamofobiczni, dzięki temu, że mieli do czynienia z prawdziwymi muzułmanami, a nie z wizją przedstawianą przez media.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Automatycznie nasuwa mi się pytanie, jak to wygląda w szkołach? W polskich szkołach jest coraz więcej dzieci uchodźczych czy imigranckich właśnie z krajów muzułmańskich. Jak się do nich odnoszą polscy rówieśnicy?

Wspomniane badania akceptacji mowy nienawiści pokazały, że sytuacja z młodzieżą jest trochę gorsza niż z dorosłymi, to znaczy u licealistów, których badaliśmy, przyzwolenie dla mowy nienawiści, bazowało na takim wolnościowym światopoglądzie: „nikt nas nie będzie ograniczał”, przekonaniu, że „mam prawo mówić, co chcę i nikt mi nie będzie tego zabraniał”. Efekt jest taki, że młodzież ma większą akceptację dla mowy nienawiści i dużo bardziej zaraża się nią w Internecie – młodzi ludzie łatwo ją przejmują i zaczynają stosować w swoim codziennym języku. Tylko, oczywiście, nie ma tak wielu okazji, bo dzieci uchodźczych nie jest bardzo dużo. Polska szkoła wcale nie jest zbyt przyjazna. Jest instytucja asystenta kulturowego, ale takich asystentów jest zdecydowanie zbyt mało. To zadziałało w paru miejscach, w których są Romowie, ale tak naprawdę to nie jest wykorzystywane na dużą skalę. Są miejsca, gdzie są napięcia. To, czego zwykle brakuje tam, gdzie dzieci uchodźcze trafiają, to wsparcia dla organizacji pozarządowych, żeby pracowały w tych miejscach, już w momencie, w którym gdzieś się planuje otwarcie ośrodka dla uchodźców. Czy wiecie,

jakie jest kryterium lokowania ośrodka dla uchodźców w Polsce?

Katarzyna Regulska-Lokanga: Daleko od dużych miast?

Aż tak źle nie jest. Ale blisko, bo co takiego łączy te miejsca? Cena. Do niedawna był po prostu przetarg cenowy. Teraz już jest lepiej, ustawa o zamówieniach publicznych powoduje, że 50 procent to cena, a reszta – inne kryteria. Czyli wyobraźmy sobie przedsiębiorcę z niedużego miasta, który myśli: „ja tu jestem w stanie ulokować ośrodek dla uchodźców, który będzie taniutki, bo będzie w miejscu dawnych koszar wojskowych albo więzienia (były takie przypadki!), standard będzie, jaki będzie, urządzimy jakieś pomieszczenia, wyżywienie damy najtańsze, jakie można, bo kupimy śmieciowe jedzenie, obsługa będzie tania, bo w mieście jest masa bezrobotnych, więc każdy będzie chciał tu pracować...”. I nagle się okazuje, że to jest najtańsza oferta, on wygrywa przetarg i uchodźcy lądują na przykład w Łomży – historycznym bastionie prawicy w Polsce, mieście z wielkimi problemami, z olbrzymim bezrobociem. I jeszcze pieniądze, które do nich trafiają, muszą co miesiąc odbierać w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej i są to kwoty większe niż te, które dostają tamtejsi bezrobotni. Więc przychodzi osoba bezrobotna po swoje 400 złotych i widzi, że uchodźca ma 600 i po prostu dostaje szewskiej pasji, bo uważa, że ktoś odbiera jej pieniądze – oczywiście nie zdaje sobie sprawy, że te pieniądze pochodzą z zupełnie innych środków...

Hanna Zielińska: A potem przetarg wygrywa ktoś inny i cały ośrodek jest likwidowany, dzieci muszą zmieniać szkołę...

Na szczęście uchodźcy są mądrzejsi niż cała ta polityka i często, gdy już znajdą się w jakimś miejscu, to wynajmują mieszkania. W Łomży poseł PiS Lech Kołakowski zlikwidował ośrodek dla uchodźców – mieszkańcy się skarżyli i poprosili swojego posła, żeby zrobił z tym porządek. Został tylko Ośrodek Czerwony Bór pod Łomżą. Robiliśmy w Łomży badania. Fundacja „Ocalenie” dostała w którymś momencie środki, żeby zrobić tam coś sensownego i przeprowadziła bardzo intensywne działania skierowane do wszystkich sektorów społeczeństwa łomżyńskiego, zaczynając od młodzieży szkolnej czy licealnej, dla której zorganizowano warsztaty MMA i capoeiry, zaproszono Mameda Khalidova, który jest wielką gwiazdą. Zmieniano wizerunek Czeczenów. Fundacja zorganizowała dzień uchodźcy, wspólne gotowanie, wolontariat dla młodzieży... Dzięki takiemu młodemu wolontariuszowi zaangażowana w temat staje się cała rodzina. „Ocalenie” zrobiło coś naprawdę dużego i udało nam się sprawdzić, na reprezentatywnej grupie łomżan, przed tym oddziaływaniem i po nim, że faktycznie ich postawy się zmieniły. Jesteśmy w stanie zobaczyć, ile osób w tym uczestniczyło. Działania te okazały się bardzo skuteczne, wpłynęły na realną zmianę nastawienia wobec Czeczenów. Tylko że to wszystko wydarzyło się dopiero wtedy, gdy ośrodek zlikwidowano. Nie ma takiego sensownego podejścia w Polsce, żeby – jeżeli się gdzieś lokuje ośrodek dla uchodźców – od razu wspierać działania skierowane do lokalnej społeczności. Jeśli chodzi

nam o tolerancję, to nad tolerancją trzeba pracować, ona się sama nie tworzy. Nikt nie jest samoczynnie tolerancyjny, z tych powodów, o których powiedziałem na początku – nasze podstawowe motywacje psychologiczne skłaniają nas raczej do nietolerancji. To sytuacja może nas uczynić bardziej tolerancyjnymi, albo ktoś musi nad nami popracować.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Wydawałoby się, że taką instytucją, która mogłaby nad tym pracować jest szkoła. Czy nie?

Tak, szkoła też.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A jak to wygląda w polskiej szkole, czy polska szkoła wspiera postawy otwartości na innego?

Ostatnio dyskutowaliśmy na ten temat z Jolantą Ambrosewicz-Jacobs z Krakowa, która twierdzi, że jest tragicznie – w polskiej szkole na dobrą sprawę brak jakiegokolwiek edukacji do tolerancji. Ja uważam, że nie jest źle. Jeśli popatrzymy na podstawę programową nauczania historii, WOS, to wszystko tam jest. Pytanie, czy to jest implementowane? Podobnie jest na przykład z podręcznikiem Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego² – świetna rzecz, tylko czy ktoś z tego korzysta? W podstawie programowej WOS jest tolerancja, jest polski patriotyzm – w części o polskim patriotyzmie jest wiedza o niedyskry-

² Robert Szuchta, Piotr Trojański, *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

minowaniu mniejszości... Teoretycznie więc wszystkie te zagadnienia powinny się na lekcjach pojawiać, a z jakiegoś powodu nie zawsze się tak dzieje.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Może to jest za słabe w porównaniu z tym, czym młodzież jest bombardowana z zewnątrz, z mediów, albo co wynosi z domu? Ta postawa niechęci do innego jest dosyć silna w szkołach, jest dużo uprzedzeń.

To, że dzieci przychodzą do szkoły z jakimiś uprzedzeniami i że sami nauczyciele też mogą mieć uprzedzenia – to jedno. Co jednak powoduje, że, założmy, nauczyciel może nie wierzyć w mechanikę kwantową, ale jej uczy? Nie ma wyboru. Tak samo tutaj – jest podstawa programowa, która powinna być realizowana, a nie jest. Jak dokonać takiej zmiany, żeby nawet w przypadku, gdy coś nie pasuje do doświadczenia bazowego nauczyciela, to i tak on tę lekcję o tolerancji przeprowadził, ponieważ jest ona częścią edukacji szkolnej.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Co można zrobić w takim razie?

Na pewno szkolić nauczycieli. Uczestniczyłem w takich programach dla nauczycieli, ale nie znam się na tym dokładnie, nie wiem, jak działa system szkoleń. Wydaje mi się, że nieraz główną motywacją wielu nauczycieli jest otrzymanie zaświadczenia, potrzebnego do awansu na kolejny stopień. Coś w tym nie gra.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Czyli, żeby czegoś uczyć, to trzeba być do tego w jakiś sposób

przekonanym, więc jeśli nauczyciele nie są przekonani do edukacji antydyskryminacyjnej, to trudno oczekiwać, by ją wprowadzali?

Pracowałem z koleżanką, której ojciec jest radnym PiS, człowiekiem o bardzo prawicowych poglądach i jednocześnie jest nauczycielem w szkole w Mińsku Mazowieckim. Szkoła, w której uczy WOS, regularnie zajmuje najwyższe miejsca w konkursach organizowanych w ramach programu *Szkoła Dialogu* Fundacji Forum Dialogu. To świadczy o tym, że spod skrzydeł nauczyciela o prawicowych poglądach – on oczywiście nie jest osobą nietolerancyjną, ale partia w której działa jest raczej niechętna działaniom antydyskryminacyjnym – mogą wychodzić otwarci ludzie. W Centrum Badań nad Uprzedzeniami pracują ze mną absolwenci liceów w Radomiu, w Mińsku, w Pilawie czy Siedlcach, osoby spoza dużych miast. Podejrzewam, że ich nauczyciele niekoniecznie musieli mieć superliberalne poglądy na sprawy społeczne, ale może mieli za to bardziej solidny stosunek do programu nauczania po prostu i robili dobrze to, co mają robić. Dzięki temu ich uczniowie należą dziś do najbardziej zaangażowanych osób w działania antydyskryminacyjne.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Wydaje mi się też, że boimy się inności, skąd ten lęk wynika? Dlaczego ludzie się boją?

Jest coś takiego jak osobowość autorytarna człowieka, osobowość bardzo lękowa. Wiemy od lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, że ten specyficzny typ osobowości kształtuje się we wczesnym wychowaniu człowieka

i wynika z układu rodzinnego, w którym mamy nadopieczniczką matkę i represyjnego ojca, który narzuca bardzo jasne zasady. Taki świat jak z *Białej wstążki* trochę. Z tego rodzi się potrzeba delegowania władzy nad sobą jakiegoś przywódcy, który ma wyznaczyć, co jest dobre, a co złe. Każdy, kto jest odstępca, zachowuje się nonkonformistycznie, jest traktowany jako zły i trzeba go ukarać. Takie zjawisko nazywamy w psychologii prawicowym autorytaryzmem. Osoba o takim rysie osobowości uważa, że świat jest pełen zagrożeń i że porządek, w którym funkcjonujemy w każdym momencie może się rozsypać. I w związku z tym żyje w ciągłym poczuciu lęku. Każda grupa wydaje się wówczas zagrażająca. Szczególnie tą, którą podejrzewamy, że sprawi, iż Polska przestanie być Polską, a nasza Europa przestanie być chrześcijańska. Ten lęk psychologowie nazywają poczuciem symbolicznego zagrożenia i właśnie on często odpowiada za stosunek do muzułmanów, do Żydów. Drugi rodzaj zagrożeń to są zagrożenia, które nazywamy realistycznymi. Wówczas niechęć objawia się wobec tych grup, które zagrażają możliwości zdobycia zatrudnienia – „przez nich będzie trudno nam znaleźć pracę”, czy naszemu bezpieczeństwu fizycznemu – „przez nich wzrośnie przestępczość”. Z tym jest trochę trudniej walczyć, bo często te zagrożenia bazują na dosyć racjonalnych trudnościach. Trzeba uważać, by nie podsycać takich nastrojów – tak jak mówiłem o sytuacji, w której uchodźcy pobierają pieniądze w pomocy społecznej, co tworzy iluzję, że jest „wspólny tort” do podziału. To generuje poczucie zagrożenia realistycznego, bo „to, że ja mam mało wynika z tego, że on ma więcej”. Tutaj przez same działania informujące, że

to są różne pule można by obniżyć poczucie zagrożenia o charakterze realistycznym. Albo na przykład uświadamiając ludzi, że liczba zamachów terrorystycznych dokonywanych przez muzułmanów na świecie wcale nie jest dużo wyższa od liczby zamachów dokonywanych przez nie-muzułmanów. Są rzetelne informacje, którymi można studzić ten rodzaj lęku. Z lękami symbolicznymi jest większy problem – tutaj konieczna jest praca z całą osobowością danej osoby, trzeba ją uspokajać, zapewniać, że świat, w którym geje będą w szczęśliwym związku małżeńskim, albo lesbijki będą wychowywać dziecko, jest światem, w którym ta osoba dalej będzie mogła w swojej heteroseksualnej rodzinie wychowywać własne dziecko. Ale to wymaga takiego spokojnego osławiania. Myślę, że ci, którzy działają na rzecz tolerancji w Polsce często idą na bezpośrednią konfrontację z tymi, którzy są lękowi: „wy jesteście złymi moherami, koniec, narzucimy wam tolerancję, będziemy was epatować rzeczami, które wiemy, że was przerażają”. Zamiast zastosować taki delikatny coaching, jak byśmy pewnie powiedzieli w psychologii.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Tak, chociaż – to jest moje prywatne zdanie – wydaje mi się, że przy oddziaływaniu Kościoła katolickiego w Polsce, jego wpływie na życie społeczne i polityczne oraz nauczaniu, co jest dobre, a co złe – ten delikatny coaching to może być za mało?

Kościół jest mocnym przeciwnikiem w tym temacie, ponieważ na lękach „żeruje”, to znaczy im większe są lęki, tym większa legitymizacja Kościoła. Jak popatrzymy na

nauczanie etyczne czy moralne Kościoła katolickiego w ostatnich latach, to zobaczymy, że koncentruje się ono na kwestiach seksualnych, kwestiach *in vitro*, mamy do czynienia z biologizacją, naturalizacją. Wystarczy poczytać encykliki z lat dwudziestych czy trzydziestych, żeby zobaczyć, jaka nastąpiła zmiana. Wszystkie w zasadzie są o świecie pracy, o tym, żeby człowiek dostawał godne wynagrodzenie, żeby jeden nie wyzyskiwał drugiego, o nierównościach, że jedni są biedniejsi, a drudzy bogatsi. To w ogóle wyparowało. Ciekaw jestem, ile kazań w Polsce tak brzmi. Nigdy tego nie badałem, ale wydaje mi się, że zapanowała obsesja na punkcie spraw biologicznych czy seksualnych w Kościele, bo tutaj można bardzo łatwo rozbudzić lęki. Teraz wyszła bardzo ważna książka Jonathana Haidta *Prawy umysł*. Haidt jest psychologiem społecznym, który bada kody moralne pravicowców i lewicowców. Pisze, że jest pewien wymiar moralny, który nazywa wymiarem czystości, albo świętości. Dla osób prawicowych to jest absolutny fundament moralności – jeśli coś jest nieczyste czy obrzydliwe, to wydaje im się to niemoralne. Lewicowcy czy liberałowie mówią o moralności praktycznie wyłącznie wtedy, gdy ktoś kogoś krzywdzi. Efekt jest taki, że lewica i prawica nie są w stanie rozmawiać o moralności, zupełnie inaczej rozumieją kwestie etyczne. To wyszło przy okazji sprawy kopulacji osiołków w Poznaniu. Nam się to wydało śmieszne, ale są ludzie w Polsce, dla których to wcale śmieszne nie było. I teraz trzeba ich spróbować zrozumieć, jakoś oswoić, zastanowić się, jak ich traktować. Na razie tylko Kościół zagospodarowuje ich lęki. My nie mamy dla nich dobrej oferty.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Czy są badania, które pokazują, że nastąpił wzrost uprzedzeń w ostatnich latach?

Uprzedzenia w Polsce raczej zanikają. Liniowo – z upływem czasu uogólniona niechęć Polaków wobec innych stopniowo spada. Nie wiemy, czy jest to spadek niechęci, czy spadek deklaracji – może przez pojawienie się normy politycznej poprawności ludzie nie chcą deklarować swoich postaw. Ale nawet jeżeli tak jest, to chyba dobrze, trzeba się cieszyć. Jeżeli chodzi o stosunek do Żydów to jest to bardziej skomplikowane i na tle innych grup poprawia się w mniejszym stopniu. Jest wrażliwy na pewne konkretne sytuacje, np. kryzysy ekonomiczne. Bezpośrednio po 1989 roku, a potem w 2001 roku, kiedy nastąpiło spowolnienie gospodarcze w Polsce, mity spiskowe nagle odżywały i wzrastała niechęć do Żydów. Podobnie w czasie kampanii wyborczych aktywizuje się przekonanie spiskowe na temat Żydów w Polsce. Nawet niedawno ze zdziwieniem zauważyliśmy, że wzrosła naszym kraju liczba osób, które wierzą w mord rytualny. To jest coś, czego nie potrafię wyjaśnić. Ale takie są fakty: od 12 do 18 procent wzrosła liczba ludzi, którzy uważają, że zdarzało się, że Żydzi porywali dzieci i używali ich krwi w celach rytualnych.

Hanna Zielińska: Myślałam, że to będziemy mieć już niedługo za sobą, że ten tradycyjny antysemityzm raczej wymiera...

Ja też tak myślałam, sama nazwa „tradycyjny” sugeruje coś, co odchodzi w czasie, ale okazuje się, że nie. Mimo

że był on rozpowszechniony na wsiach, w tych rejonach, które się wyludniają, a jednak trwa. Wydaje się, że w ogóle mamy teraz tryumf irracjonalnego myślenia w Polsce, ludzie stają się coraz bardziej zabobonni i myślę, że to może być powiązane z tym, że zaczynają wierzyć w jakieś niestworzone historie, również dotyczące grup etnicznych.

Hanna Zielińska: Chciałabym wrócić jeszcze do poziomu szkoły. Jakie działania organizacji pozarządowych, realizujących projekty z młodzieżą, będą skuteczne w zapobieganiu mowie nienawiści i dyskryminacji?

Po pierwsze wszystkie działania, które są oparte na kontakcie, czyli umożliwiają spotkanie z ludźmi, przedstawicielami mniejszości. Albo – tak jak w wypadku wspomnianego programu Forum Dialogu – spotkanie z dziedzictwem kulturowym tych grup. Najlepsze są jednak bezpośrednie spotkania, ponieważ pozwalają zmienić nastawienie. Jeżeli poznaję kogoś osobiście, w kontekście zupełnie niezrytualizowanym, mam szansę porozmawiać z tą osobą, odkryć, że to jest chłopak taki jak ja. Dobre są różne działania, które opierają się na przyjmowaniu perspektywy, czyli na przykład opowiadanie o faktycznych problemach tych ludzi i skłonienie uczniów, żeby wyobrazili sobie, jak się czują takie osoby w danej sytuacji. To są techniki, które są dosyć skuteczne, w pewnych granicach. Słyszałem o warsztatach, w czasie których wchodziło się w role ofiar Holokaustu... To przykład nadużywania tej techniki. Są doświadczenia, które są zbyt odległe, żeby móc w nie wejść w sposób przekonujący. Na ogół nie są skuteczne warsztaty,

które mają charakter metapoznawczy, czyli kiedy uczymy na przykład o tym, jak działają stereotypy i uprzedzenia – uczniowie w większości nie są teoretykami i to jest dalekie od ich doświadczenia. Niezbyt dobre są warsztaty, które opierają się na tłumieniu stereotypów, czyli takim podejściu „spróbuj nie stosować stereotypów w kontaktach z jakąś osobą” albo „uświadom sobie, jak bardzo dużo masz stereotypów w swojej głowie”. A to jest bardzo częsty scenariusz, który wyrósł z modelu Rady Europy *All different – all equal*. W latach dziewięćdziesiątych był to rdzeń, który zainspirował bardzo wiele organizacji zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną i edukacją do tolerancji w Polsce. Opiera się na założeniu, że jak człowiek sobie uświadomi, jak wiele ma różnych stereotypów, to się stanie trochę lepszy – ale to tak nie działa. Dla dzieci stereotypy są często powodem do dumy i elementem takiej trochę zabawowej natury. Te zabawy mogą się przeistoczyć w coś, co jest groźne dla samego trenera, który może nie opanować sytuacji wewnątrz grupy. W trakcie działań antydyskryminacyjnych mogą na przykład pojawić się stereotypy chłopców wobec dziewcząt – bardzo krzywdzące, z którymi nauczyciel czy trener może sobie nie umieć poradzić. Wywołanie ich w trakcie zajęć będzie je tylko umacniać. Czasem więc lepiej, jeśli pewne treści stanowią tabu w szkole. Im bardziej myślimy o stereotypie, nawet jeżeli staramy się go tłumić, tym bardziej staje się on dostępny, czyli tym częściej go używamy.

Hanna Zielińska: Wracając do kontaktu z drugą osobą, o którym mówisz. Jak zadbać o jakość tego kontaktu między uczniami w klasie, w której pojawiają się dzieci imigranckie?

To jest zadanie dla nauczyciela, tutaj zdecydowanie polecałbym różne metody *cooperative learning*, czyli uczenie się kooperatywne, często w Polsce nazywane pracą projektową. Trzeba odejść od modelu nauczania, jaki dominuje w polskiej szkole, czyli że każdy uczeń uczy się sam, musi się przygotować do klasówki, potem jest oceniany na kolejnych etapach przez kolejne testy... Nauczyciel musi zacząć bazować na ocenianiu grupowym. Uczniowie pracują wtedy w zespołach. Wówczas chłopak, który jest Czeczenem pracuje w grupie z Polakami, a zadania, które dostają grupy są tak pomyślane, żeby także ten chłopiec mógł się wykazać swoimi kompetencjami. Czyli, na przykład, nauczyciel robi lekcje o świecie islamu i okazuje się, że chłopiec ma o wiele większą wiedzę na ten temat niż reszta klasy, a ci, którzy są z nim w zespole wypadają lepiej od pozostałych, niemieszanych grup. Kontakt wymaga kooperacji, żeby dobrze działał. Nauczyciele muszą być przygotowani do tego, jak sobie z tym radzić. Jest dużo technik wypracowanych w krajach, które z tymi kwestiami mierzą się od dawna.

Hanna Zielińska: Co jeszcze organizacje pozarządowe mogą zrobić, żeby wzmocnić edukację do tolerancji w szkołach?

Myślę, że w Polsce niedoceniane są możliwości nauczycieli. Gdy porównujemy działania organizacji pozarządowych w Polsce i w innych krajach, na przykład w Niemczech czy we Francji, widzimy, że tam organizacja pozarządowa rzadko wchodzi do szkoły. Raczej pracuje nad nauczycielem, dając mu wystarczający zasób narzędzi do pracy z uczniami. Na Zachodzie szkoły niechętnie

wpuszczają jakiegokolwiek organizacje do środka, ponieważ biorą odpowiedzialność za wykształcenie dziecka, więc niespecjalnie jest miejsce na niezweryfikowane treści z zewnątrz. U nas jest trochę inaczej pod tym względem, my uprawiamy partyzantkę, pokutuje brak zaufania do samego nauczyciela i tego, że będzie potrafił sobie poradzić. Myślę, że to jest wyzwanie dla organizacji pozarządowych – jak móc szkolić nauczycieli tak, żeby nie chodziło im tylko o papierek, ale żeby rzeczywiście zaangażowali się w temat. To jest wyzwanie dla Ministerstwa – jak skłonić nauczycieli do tego, żeby wdrażali założenia podstawy programowej – i wierzyli w sens edukacji antydyskryminacyjnej.



działanie

Efektywna edukacja

Jakie warunki muszą zostać spełnione, żeby edukacja była efektywna? Czego potrzeba, żeby uczniowie „wchłaniali” wiedzę przekazywaną przez nauczycieli? Powyższe pytania kierują naszą uwagę na te aspekty edukacji, które najłatwiej jest poprawić: nowe technologie, tablety, tablice multimedialne, dostęp do Internetu, ciekawe, interaktywne podręczniki. Zaraz potem myślimy o dobrze przygotowanych nauczycielach, którzy dysponują głęboką wiedzą, stosują aktywizujące metody nauczania i potrafią utrzymać kontrolę nad uczniami. Wszystko to wymaga jeszcze ram, które stanowi jasna, dobrze wyposażona klasa...

Według mnie efektywność edukacji zależy przede wszystkim od czynników, które trudno jest zmierzyć i, co za tym idzie, zmienić – od relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami i wzajemnych relacji między uczniami. Na ten czynnik zwrócono uwagę, kiedy podczas okupacji edukacja była prowadzona w formie kompletów. Lekcje odbywały się nieregularnie, warunki były fatalne, nie było podręczników i pomocy naukowych, a mimo to efekty były zaskakująco dobre. Wielu uczestników kompletów tłumaczy efektywność tej formy edukacji tym, że nauczyciele byli „po tej samej stronie” co uczniowie i to sprzyjało rozwojowi serdecznych, opartych na zaufaniu relacji.

To samo połączenie złych warunków, braku pomocy nauczycieli i dużej efektywności edukacji możemy obserwować w rejonach świata takich jak Indie, gdzie edukacja jest postrzegana jako droga prowadząca do wyrwania się z biedy, a nauczyciele cieszą się dużym autorytetem. W obydwu przypadkach można powiedzieć, że tym „magicznym” czynnikiem jest po prostu wysoka motywacja uczniów wywołana trudnymi warunkami ekonomicznymi. Taka „naturalna” motywacja zanika, kiedy warunki te się poprawiają i stąd kłopoty z edukacją w czasach dobrobytu. Dodatkowo, w ustroju demokratycznym, zmniejsza się respekt uczniów wobec nauczycieli. Znika silny motywator w postaci lęku, co w połączeniu z brakiem innych bodźców grozi załamaniem całego systemu szkolnego. Takie wyjaśnienie w dużym stopniu pozwala zrzucić odpowiedzialność za niską efektywność edukacji na uczniów. Cóż, konia można doprowadzić do wodopoju, myślą nauczyciele, ale nie można go zmusić, żeby pił. Wśród pedagogów wzrasta przekonanie, że „uczniowie są roszczeniowi, przewraca im się w głowach, podważają sens uczenia się przedmiotów szkolnych, brakuje im motywacji”. Na motywację uczniów nauczyciele próbują wpływać za pomocą uszczelniania systemów oceniania i kontroli. Ta droga przynosi efekty wyłącznie wobec tej niewielkiej grupy uczniów, którym zależy na stopniach i na których działa presja wywierana za ich pomocą. Dla reszty te działania są obojętne lub otwierają pole do różnego rodzaju podchodów i manipulacji.

Duże wymagania bez dobrych relacji z uczniami prowadzą do ustawienia „my-oni” i mniej lub bardziej jawnej walki, w której nauczyciel może tylko przegrać. W ustroju

demokratycznym nie ma też nadrzędnego wspólnego wroga, uczniowie (podobnie zresztą jak nauczyciele) nie są zagrożeni represjami ze strony państwa. Nie rozwija się solidarność, a do głosu dochodzą zachowania egoistyczne i relacje oparte na przemocach. Prowadzi to do absurdalnej sytuacji – kiedy pomimo zapewnienia świetnych warunków do nauki, wysokich nakładów finansowych i dobrej opieki socjalnej, dochodzi do wielopłaszczyznowego kryzysu w systemie edukacji. To zjawisko zachodzi w USA, Wielkiej Brytanii, Niemczech i wielu innych dobrze funkcjonujących społeczeństwach. Nauczanie staje się niezwykle uciążliwym, czasami nawet niebezpiecznym zajęciem, a efekty edukacji są w porównaniu z wydawanymi na nią środkami żałosne.

Co z tym można zrobić? Według mnie, jak napisałem wyżej, rozwiązaniem jest praca nad rozwojem dobrych relacji między nauczycielami a uczniami – odejście nauczycieli od kategorii walki i przejście do budowania zaufania i relacji opartych na wzajemnym szacunku, stosowanie nowoczesnych metod, takich jak ocenianie kształtujące, ale również wprowadzanie do szkół programów typu *Li-derzy tolerancji w działaniu*. Takie programy z jednej strony pomagają uczniom wyjść poza stereotypy w ich relacjach z nauczycielami, a z drugiej strony przeciwdziałają wrogości i przemocach w klasie. Jeżeli uczniowie nie będą ufali nauczycielowi, to nie odważą się ujawnić swoich braków. Jeżeli nie będą wobec siebie nawzajem tolerancyjni i nie będą otwarci na poglądy koleżanek i kolegów, to trudno sobie wyobrazić, że będą zadawali nauczycielowi pytania, dyskutowali i korzystali z aktywizujących metod nauczania. A bez tego edukacja nie będzie efektywna.

Raz w Kula, zawsze w Kula,

czyli kilka refleksji o wolontariacie

Dawno temu, do mokotowskiej szkoły podstawowej, której byłam uczennicą przyszedł pewien pan wraz z pewną panią i podarowali mi mały prezent, w zamian za mój dla nich. Czym był owy barter i jakie poniósł za sobą konsekwencje, a co najważniejsze – jaki ma związek z projektem Stowarzyszenia Praktyków Kultury *Liderzy tolerancji w działaniu*? Chciałabym się tu zatrzymać na kwestii wymiany darów. Nawiązując do jednego z prekursorów antropologii funkcjonalnej – Bronisława Malinowskiego, wymiana wytworów materialnych i niematerialnych jest zjawiskiem kulturowym, aktem społecznym, który może pełnić funkcję podtrzymania relacji między ludźmi. Za przykład może posłużyć rytuał wymiany Kula znany z obszaru wysp Pacyfiku. Owa rotacja miała ściśle określone granice terytorialne i zasady, które Malinowski obszernie opisał w *Argonautach Zachodniego Pacyfiku*. Jedną z nich, mówiącą, iż dar należy przekazać kolejnej osobie, gdyż przetrzymywanie go tylko dla siebie jest sprzeczne z ideą rytuału – jego powtarzanie jest gwarancją ciągłości kultury – stała się dla mnie inspiracją do refleksji na temat działań projektu i jednocześnie mojego w nim uczestnictwa.

Historia z dzieciństwa, którą przywołałam okazała się źródłem mojego teraźniejszego entuzjazmu wobec realizowanych w szkołach podstawowych projektów animacyjnych, w których główną metodą pracy jest dialog i współdziałanie – dzieci i dorosłych, czego efektem ma być aktywne „przepracowanie” tematu przewodniego i kształtowanie rzeczywistości. Właśnie ta świadomość, że szkoła może być miejscem, w którym uczestnictwo owocuje wieloma nowymi umiejętnościami i wiedzą inną, niż jedynie ta biernie przyswajana z podręczników i ust nauczycielek i nauczycieli, była darem, który ja osobiście otrzymałam od animatorów z Sadyby. Pamiętam, że pod koniec roku szkolnego bardziej czekałam na pokaz swoich fotografii – to medium posłużyło mi jako narzędzie wypowiedzi – będących efektem tamtej współpracy niż na dyplom ukończenia klasy i wakacje. Co zrobiłam dalej z tym darem, aby utrzymać ciągłość takiej idei? Zostałam wolontariuszką Stowarzyszenia Praktyków Kultury.

Biorąc udział w zajęciach prowadzonych przez trenerów i trenerki, widziałam nieraz przytłaczający dynamizm w aktywności uczniów. To był pierwszy sygnał, że istniała potrzeba rekonstrukcji klasy szkolnej jako miejsca jednorodnej i wyuczonej wzajemnej relacji. Zadaniem animatorów było na początku postawienie konkretnych pytań, wysłuchanie uczniów, zainspirowanie do dyskusji i wreszcie konfrontacja teorii z praktyką za pomocą narzędzi animacyjnych. Pamiętam, że największe emocje wywołała gra, która polegała na wcielaniu się w role. Każde dziecko otrzymało „wizytówkę” opisującą status w strukturze społecznej (kontekst rodzinny, szkolny, kulturowy...) i na tej podstawie, stojąc w rzędzie, mogło (bądź

nie) zrobić krok do przodu na dane hasło, np. „w domu mam wszystko, o czym zamierzę” lub „urodziłam/urodziłam się w Polsce”. Finalne ustawienie dzieci na korytarzu mogło rozbudzić ich wyobraźnię, która świetnie radzi sobie z tłumaczeniem dotąd niezauważanych aspektów. To wymaga odszukania w sobie empatii, która jest wartością często uciszaną przez skupienie się na własnym ego w okresie dojrzewania, ale niestety także przez sam system edukacji wczesnoszkolnej. Polska szkoła nieszczęśliwie stała się przestrzenią rywalizacji i zasad permanentnego konkursu osobowości. Rywalizacja ta w sposób przewrotny posłużyła za narzędzie w owym zadaniu, otwierając drzwi do nowego spojrzenia na złożoność wspólnoty uczniów i uczennic.

Na finałowym pokazie miniprojektów zostały zaprezentowane efekty, które nie byłyby tak pozytywne, gdyby nie trud pracy po godzinach lekcyjnych i po prostu najszersze chęci młodych ludzi uczestniczenia w tej aktualizacji funkcji szkoły jako instytucji społecznej. Był to ich dar zwrotny. To, co wyjątkowo mocno zapamiętałam z tamtego dnia, to twarze młodych twórców w roli szczególnej i zapewne dla wielu nowej, a mianowicie specjalistów, którzy mieli kilka chwil na opowiadanie o własnym filmie, teledysku, stworzonej grze oraz – co szalenie ważne w procesie identyfikacji siebie z liderem/liderką – na zmierzenie się z pytaniami audytorium, czyli swoich pierwszych odbiorców.

Ta dobra energia została zaprzęgnięta do wspólnych działań na wyjeździe zorganizowanym dla tych, którzy przeszli przez wszystkie etapy projektu i zrealizowali własne miniprojekty. Znalazłam się tam w roli opiekunki

i fotografki. Widziałam, jak ważnym przeżyciem był ten wyjazd dla każdej z tych młodych osób. Była to dla nich okazja do poznania innych liderów i liderki tolerancji i spędzenia czasu na twórczej współpracy. Była to też nagroda za dotychczasowe zaangażowanie.

Głęboko wierzę, że młody człowiek, który doświadczył wolności wypowiedzenia się na tematy, które krążą w przestrzeni społecznej – domu, miejsca zamieszkania, instytucji, własnego podwórka, ale też pojawiają się w przestrzeni wewnętrznej – indywidualnej, niewolnej od wpływów z zewnątrz (nieraz sprzecznych), może sam poczuć gorliwą chęć otwarcia się, wystuchania wypowiedzi innych i poprzez to wyrazić zgodę na ciągłą weryfikację postrzegania otaczającego świata, odrzucając prosty podział na „ja–obcy”. I może w tym widzieć sens i dobro. A to jest pierwszy krok ku postawom, jakie wyróżniają członków społeczeństwa obywatelskiego. Jak znajdować w sobie takie cechy? Dobrym początkiem jest właśnie zacząć wspólnie działać, praktykować idee równościowe, antydyskryminacyjne, poddawać się nowej formie interakcji. Zmienić otoczenie, stawić czoła wyzwaniu. Dzięki temu istnieje szansa stania się *communitas*, opartej na rozmowie, poczuciu sprawczości każdego z jej członków, a także na płynności jej granic.

Umacniam się także w poczuciu, że „pogadanki” czy nawet warsztaty nie zawsze wystarczają, jeśli celem jest realna zmiana złych praktyk społecznych prowadzących do stygmatyzacji i ostracyzmu niektórych członków społeczeństwa. O ile zajęcia w klasie kończą się wraz z dzwonkiem, o tyle dzięki metodzie kilkuetapowego projektu wiedza jest żywa, poddaje się weryfikacji, płynie dalej,

spotyka nowych odbiorców, a ich praktycy zyskują cechy lidarskie, które potem wykorzystują do dalszej pozytywnej zmiany.

Mam nadzieję, że to rekonstruowanie rzeczywistości w imię postaw obywatelskich przynosi także zmianę w myśleniu o szczególnej formie pracy w społeczeństwie i dla społeczeństwa, czyli o wolontariacie. Wzbudzenie empatii, obalenie stereotypów, radość ze współpracy i dzielenia idei równości w różnorodności, gdyby nie docenienie wartości pracy *pro bono, pro humanum*? Dar zwrotny w tym wypadku? Energia i inspiracja, której źródłem jest drugi człowiek.

Lena Rogowska
trenerka

David Sypniewski
trener

Metoda miniprojektu

w edukacji do tolerancji

Ważnym elementem projektu *Liderzy tolerancji w działaniu* było zachęcenie młodych ludzi do zrealizowania własnych działań, które nazwaliśmy miniprojektami. To doświadczenie ułatwia przełożenie teorii dotyczącej tolerancji, czy wielokulturowości, na rzeczywistość osób uczestniczących w naszych zajęciach. Dopiero ten etap pokazywał, że zmiana społeczna jest możliwa.

W tworzeniu miniprojektów równie ważny jak rezultat jest proces, który do niego prowadzi. Zależało nam więc na przeprowadzeniu osób uczestniczących przez wszystkie etapy tworzenia projektów.

Zaczynaliśmy od diagnozy, czyli odpowiedzi na pytania o zasoby: z czego mogę skorzystać, jakie mam umiejętności lub po prostu – co lubię robić. Pytaliśmy także o otoczenie: co jest potrzebne, ważne, kto może mi pomóc. Na tym etapie prezentowaliśmy różne inspiracje z naszych własnych działań oraz z projektów innych organizacji pozarządowych, które zajmują się animacją kultury. Tym samym staraliśmy się poszerzać wyobraźnię uczestników. Diagnoza jest kluczowym momentem, w którym należy oderwać się od abstrakcyjnych wyobrażeń na temat tolerancji i wielokulturowości, takich jak trzymające się za ręce dzieci o różnych kolorach skóry, i dotrzeć do realnych zagadnień dotyczących konkretnego środowiska.

Zależało nam, aby osoby uczestniczące nie czerpały wiedzy jedynie z książek i mediów, lecz by pozwoliły sobie na korzystanie ze swojego codziennego doświadczenia, czyli interakcji z rówieśnikami i dorosłymi – ponieważ to jest ten obszar, na który mogą mieć wpływ. Z naszego doświadczenia (notabene nie tylko z pracy z dziećmi) wynika, że jest to trudny moment, gdyż mamy – jako społeczeństwo – tendencję do niedowartościowywania osobistej perspektywy. Na jednym z wyjazdów analizowaliśmy wyzwiska, które młodzież słyszy na co dzień na korytarzu szkolnym. Staraliśmy się określić, czego przeważnie dotyczą, w jaki fragment tożsamości uderzają. Po przeprowadzeniu dyskusji doszliśmy do wniosku, że część z nich ma na celu normowanie zachowań związanych z płcią. Inne wyzwiska przeznaczone są dla dziewczyn, a inne dla chłopców. Z tej analizy wyniknął scenariusz do filmu *Mocne słowa*, który traktuje o przemocy werbalnej.

Potem określaliśmy cele, czyli co chcę zmienić. Zwracaliśmy szczególną uwagę na to, żeby cele wynikały z diagnozy i były realistyczne, a więc możliwe dla nas do osiągnięcia. W dalszym procesie realizacji miniprojektu pilnowaliśmy, żeby pamiętać o wyznaczonych celach, żeby nie przystonił ich produkt. Powtarzaliśmy więc: „celem nie jest wyprodukowanie filmu/plakatu/gry, lecz skutek, jaki ma z tego wyniknąć”. Od celów wychodziliśmy do planowania realizacji krok po kroku.

W *Liderach tolerancji w działaniu* i w poprzedzającym pilotażu powstało kilka filmów, jeden teledysk, gry planszowe, badania, wywiady, akcja plenerowa, plakaty, a także akcja wysyłania pocztówek do dzieci na Ukrainie. Te działania można podzielić na interwencyjne, które mają

na celu bezpośredni wpływ na otoczenie i diagnostyczne, badające otoczenie, opisujące rzeczywistość. Ten podział w niektórych wypadkach może się wydać sztuczny, ponieważ opublikowane badania mogą spełnić rolę lustra dla badanego środowiska i tym samym spowodować zmianę. W innym projekcie Stowarzyszenia Praktyków Kultury dwie dziewczynki w małej miejscowości, która przed wojną zamieszkała była przez Żydów, pytały mieszkańców o pierwsze skojarzenie ze słowem „Żyd”. Większość skojarzeń była – łagodnie rzecz ujmując – pejoratywna i dopiero zestawienie ich ze sobą w tak dużej ilości uświadamiało, że mamy do czynienia z głęboko zakorzenionymi uprzedzeniami.

Ostatni etap to ewaluacja, czyli przyglądanie się temu, co nam wyszło: czy jest to zbieżne z naszymi wyobrażeniami i celami oraz jaki miało wpływ na otoczenie. Rozmawiamy uczciwie o trudnościach i sukcesach, o tym, co będzie można w przyszłości powtórzyć i o tym, co powinno się poprawić.

W kontekście tak nieoczywistych i czasami trudnych tematów jak stereotypy i dyskryminacja warto przygotować się na przeszkody, które możemy napotkać w trakcie realizacji miniprojektów. W działaniach diagnostycznych, nastawionych na interakcję z ludźmi, należy być przygotowanym na otrzymanie odpowiedzi, które będą nieawistne lub agresywne. Dlatego już na etapie przygotowań warto porozmawiać z młodzieżą o tym, co może usłyszeć. Ważne jest, by „przegadać” trudne doświadczenia, które mogą się pojawić.

W działaniach performatywnych, w których chcemy przedstawić różnorodność – różne kultury, religie, tradycje – należy szczególnie zadbać o to, by nie powielać stereotypów. Przedstawiając osoby z innej kultury, możemy mieć tendencję do rysowania ich „grubą kreską”, czyli pozostawianiu na pierwszych skojarzeniach z daną kulturą. Na przykład przedstawiony Żyd będzie liczył pieniądze a Romka tańczyć i wróżyć. Żeby odkleić się od tych obrazów, pomocne jest sięgnięcie do prawdziwych, indywidualnych historii konkretnych ludzi. Przywołanie szczegółów z realnego życia pomaga odejść od uogólniania i skupić się na opisywaniu rzeczywistości. W naszej pracy zachęcamy więc do spotkania przedstawicieli danej kultury lub – przynajmniej – odszukania w książkach realnej historii indywidualnej postaci. Dobrze jest przypominać, że stereotypy i uprzedzenia, które mamy w głowie wpływają na nasze postrzeganie rzeczywistości i powstające pomysły, czy tego chcemy czy nie.

Trudne jest przekonać kogoś za pomocą samego wykładu, że stereotypy są krzywdzące. Zmiana postawy jest procesem wymagającym czasu. Proces realizacji mini-projektów zmusza do konfrontowania się z rzeczywistością, zadawania pytań i doświadczania wpływu działania uprzedzeń i/lub wykluczenia. Jest to proces, nad którym nie mamy pełnej kontroli. Osoby uczestniczące w naszych zajęciach dochodziły do własnych, czasami zaskakujących, wniosków. Miniprojekty to przejście od słów do czynów. To jest – często pierwsze – doświadczenie wpływu na rzeczywistość wokół nas i przez to, wzięcie za nią częściowej odpowiedzialności.

Słuchać, rozmawiać, otwierać

wywiad z zespołem trenerskim

Katarzyna Regulska-Lokanga: Jakiej metody używają Praktycy w swojej pracy i co ona ma w sobie szczególnego?

Lena Rogowska: Wydaje mi się, że to co nas odróżnia od innych, to fakt, że my uważnie słuchamy tych, z którymi pracujemy. We wszystkich metodach, których używam, czyli w rapie, *spoken word*, w grach miejskich czy zbieraniu opowieści tak naprawdę nie chodzi o to, żeby tylko nauczyć konkretnych umiejętności. Nie chcemy z osób, z którymi pracujemy zrobić raperów czy dziennikarzy. Nam chodzi o to, żeby zacząć rozmawiać. I w trakcie pracy animacyjnej z osobami z różnych grup zobaczyć, co jest dla nich ważne i skupić się na tych wątkach, które się ujawniają. Czyli to jest taka praca non-fiction, a ponieważ cały czas towarzyszy nam perspektywa antydyskryminacyjna, to potrafimy wyłapać różne kluczowe motywy, różne sposoby myślenia, które są ważne, albo są w jakiś sposób niebezpieczne i warto po prostu bliżej im się przyjrzeć i wokół nich budować kolejne działania.

Nela Brzezińska: Ale z drugiej strony też w jakiś sposób otwieramy osoby na rozmaite formy twórcze. Jeżeli

wyobrazimy sobie, że jesteśmy wszyscy w jednym pokoju i w perspektywie jest jakieś działanie, to naszą rolą, między innymi, jest pokazywanie różnych drzwi. Do dyskryminacji można podchodzić od strony rapu czy od strony teatru, czy od strony innych jeszcze form.

David Sypniewski: Dla mnie te metody są narzędziem, do tego, żeby w jakiś sposób zakorzenić w kulturze, oczywiście szeroko pojętej. Szukamy „kultury” uczestników i uczestniczek naszych projektów, patrzymy, jaka jest minikultura grupy, szkoły, ale też z czego się składają różne media, z których oni korzystają. I tak na przykład robienie filmów, tak samo jak robienie rapu w zakładzie poprawczym, to jest po prostu odwołanie się do tego, w jakim sosie kulturowym osoby, z którymi pracujemy kąpią się na co dzień. Jakie media są dla nich ważne. Staraliśmy się jak najbardziej zbliżyć do ich świata – na dwa sposoby. W kontekście tematu pracy – staraliśmy się go sprowadzić do ich doświadczenia, czyli np. tę abstrakcyjną tolerancję i dyskryminację odnieść do ich rzeczywistości. A w kontekście formy – staraliśmy się stworzyć kulturę, w której te osoby same chciałyby uczestniczyć.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Z jakimi grupami pracowaliście w tym projekcie?

Nela Brzezińska: Pracowaliśmy w szkołach podstawowych, gimnazjum i technikum, w których uczą się dzieci polskiego i niepolskiego pochodzenia. Pierwszy etap był obowiązkowy dla całej klasy. Na udział w kolejnych etapach starsze dzieci i młodzież decydowały się same. Dla najmłodszych organizowaliśmy zajęcia w świetlicy

– w tym sensie nie był to ich dobrowolny wybór, ale nie mieliśmy wrażenia, żeby dzieci traktowały to jak przymus.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A jak te grupy były zróżnicowane narodowościowo?

Nela Brzezińska: Najwięcej było dzieci z Wietnamu, ale też z Ukrainy, Białorusi, Senegal, Afganistanu... Były dzieci, które są kolejnym już pokoleniem Wietnamczyków mieszkających w Polsce, czyli tak naprawdę są Polakami, ale i tak – z racji pochodzenia – traktowane są jako mniejszość.

Hanna Zielińska: W grupach, z którymi pracowaliśmy były dzieci, które dopiero niedawno przyjechały do Polski, były takie, które są tu już od jakiegoś czasu, były też dzieci z małżeństw polsko-wietnamskich. Zdarzyło się, że był chłopiec, którego jeden rodzic jest z Wietnamu i ten chłopiec na naszych zajęciach dowiadywał się różnych rzeczy o tym kraju i jego kulturze. Widać było, że akurat w jego domu nie przekazuje się tej wiedzy.

Nela Brzezińska: Uczył się jeść pączkami od swoich rówieśników.

Hanna Zielińska: To też była praca oparta na słuchaniu, praca z pytaniem „kim jesteś?” i „kim jesteś w tej grupie?”. Praca z dziećmi z rodzin wietnamskich i międzykulturowych była dla mnie bardzo ciekawym doświadczeniem. Okazywało się, że te dzieci w szkole bywają takie przezrocyste, jakby ich nie było. Nawet nie wiadomo, jak wymówić ich imię, więc pan od wf-u nadaje im jakąś ksywkę. A my pytamy i dajemy im przestrzeń, żeby mogły

powiedzieć o sobie, o tym skąd są i co się z tym wiąże. I potem podzielić się tym, co wiedzą, co potrafią – choćby właśnie było to uczenie innych dzieci, jak jeść pączkami czy pokazanie na mapie, gdzie leży Wietnam. To jest wzmacniające. Stwarzamy im przestrzeń, by ten bagaż kulturowy, z którym tu się pojawiają, mogły rozpakować, by mogły się nim pochwalić i podzielić. A dzięki temu nie tylko coś zyskać, ale i coś wnieść, nauczyć czegoś innych. Nie pozostawać w pozycji, do której są spychane, że to one się mają dostosować, nauczyć i zrozumieć.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Opowiedzcie proszę o pracy z tymi grupami.

Hanna Zielińska: Z najmłodszymi czytaliśmy bajki z różnych stron świata. W bajkach europejskich nie było dla większości dzieci nic zaskakującego – dobry bohater, zły bohater, jakiś morał... Ale potem czytaliśmy bajkę senegalską, gdzie już same imiona są trudne do wypowiedzenia, a koniec to w ogóle trzeba sobie wymyślić. Czy bajkę wietnamską właśnie, albo inne z różnych kontekstów kulturowych. To był rodzaj wymiany, uczenie się od siebie, poznawanie się nawzajem.

Nela Brzezińska: Inaczej dorośli czytają bajki, a inaczej dzieci. Dorosły Europejczyk, który czyta bajkę wietnamską od razu ją analizuje, ocenia jako „obcą” dla niego. A dziecko po prostu ją przyjmuje, ta bajka staje się już jego. Niezauważalnie kolejne drzwi się otwierają: pah! I już ten świat staje się szerszy, a normy, które byłyby dziwne, po prostu stają się oswojone.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A jak można używać teatru w tym przypadku, w przypadku działań antydyskryminacyjnych w grupach mieszanych kulturowo?

Nela Brzezińska: Teatru używałyśmy konkretnie właśnie przy okazji bajek. Czytałyśmy dzieciom te bajki, a potem na przykład rozdzielaliśmy dzieciom teksty ról. Jeśli to były zwierzątka, to wprowadzałyśmy dźwięki, które te zwierzątka wydają, wymyślaliśmy wspólnie, jak te zwierzątka chodzą, czyli na różne sposoby wchodziliśmy w te teksty, starałyśmy się, żeby one stały się dla dzieci żywe, realne, ciekawe.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Ale na ile teatr jest narzędziem skutecznym w takim działaniu integracyjnym, antydyskryminacyjnym, w budowaniu otwartości?

Nela Brzezińska: Przychodzi mi na myśl scenariusz ćwiczenia *Wyspiarze*, w którym dzieci musiały wejść w role gospodarzy i przyjezdnych. Wchodząc w te role mogły odczuć, jak to jest być na przykład niezrozumianym, albo mieć dobre intencje, które ktoś inny przyjmuje jako złe. Narzędzia teatralne pozwalają przybliżyć się do tych problemów, o których mówimy na zajęciach.

Hanna Zielińska: Ważna jest w ogóle praca z ciałem. Podam przykład: w klasach, w których pracowaliśmy, dzieciaki miały różne kompetencje językowe – niektóre dopiero uczyły się polskiego, więc było im trudno się wypowiadać. A w takim parateatralnym ćwiczeniu każdy ma takie samo zadanie: musi coś pokazać, albo zrobić głupią minę. I wtedy teatr staje się narzędziem bardziej

uniwersalnym. Oczywiście, jeśli zagłębić się w ten temat, to teatr w różnych kulturach jest inny, ale na poziomie naszych warsztatów, miał działanie wyrównawcze. Nikt wcześniej nie robił scenki do tej bajki, więc wszyscy startowali z tego samego miejsca i razem mogli stworzyć coś nowego. Te podziały na chwilę zniknęły, przestawały być ważne, funkcjonalne.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Innym narzędziem, którego używanie w projektach jest rap. Czy również w tym projekcie go użyliście?

Lena Rogowska: Rap sprawdza się w określonych środowiskach. Dobrze idzie w zakładzie poprawczym i w miejscach, gdzie młodzież słucha rapu i identyfikuje się z kulturą hip hopu. Ale są takie miejsca, gdzie dzieciaki czują się za dobre na rap, gardzą rapem. Na lekcjach antydyskryminacyjnych o muzyce okazało się, że według nich rap jest dla tych gorszych. Więc nie było potrzeby, żeby akurat w tych grupach robić rap. A w zakładzie poprawczym i w środowiskach stygmatyzowanych, gettoizowanych rap odzyskuje swoje pierwotne znaczenie i używamy go tak, jak był używany na początku w Bronksie. Wtedy chodziło o to, żeby opowiedzieć, skąd jestem i że wiem, że to jest trudne środowisko, że dużo zła tam się dzieje, ale ja stamtąd jestem i to jest mój dom i z tego jestem dumna, dumny i o tym wam opowiem.

Hanna Zielińska: Tak jak Lena mówi – to nie jest tak, że mamy atrakcyjne zabawki: rap, szcudła, teatr cieni i coś tam jeszcze i że to jest cel sam w sobie, by ich używać. Właśnie nie, to są narzędzia, które mają czemuś służyć,

a wybór jest po stronie osób, z którymi pracujemy. Czego chcą użyć, za pomocą czego chcą się wyrazić, w czym się czują bezpiecznie. To jest ważne, żeby się poczuć bezpiecznie, zwłaszcza w kontekście tematów, które poruszamy. Chodzi o swobodę wyboru i mądre korzystanie z tych zasobów – proponujemy coś, patrzymy, czy to pasuje, czy nie, jeśli nie – robimy coś innego.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Właściwie rap w zakładzie poprawczym też się wziął z tego, że dziewczyny chciały rap, a nie pieśni tradycyjne. W tym projekcie rap się nie przyjął, ale przyjął się film...

David Sypniewski: Proponowaliśmy różnym grupom różne formy dla ich miniprojektów i bardzo często pojawia się chęć robienia filmu. Nie jest to bardzo dziwne – w końcu film jest takim medium, z którym młodzi obcują bardzo często, w komórkach mają kamery i oglądają mnóstwo krótkich filmików w Internecie. To jest część takiego naturalnego sposobu wypowiedania się przez nich. To, co ja mogłem im zaoferować, to wejście na poziom wyżej, dodanie jakiegoś takiego szlif, który by sprawił, że to będzie inna jakość od filmiku nakręconego tylko komórką. Było dla mnie ważne, żeby oni zobaczyli, jak złożony jest proces robienia filmów. Na jednej z wybieżek nakręciliśmy film *Mocne słowa*. Wszyscy mieli tam swoje role, niektórzy występowali, niektórzy zajmowali się dźwiękiem, niektórzy zajmowali się kostiumami czy makijażem, a były też takie dziewczyny, które po prostu ogarniały całość, albo pisały na karteczkach: „ujęcie pierwsze”, „ujęcie drugie”. Ta praca sama w sobie była zajęciem integracyjnym, bo wszyscy musieli wspierać się

nawzajem, ktoś miał mniejszą rolę, ktoś inny większą, ale to nie znaczy, że ten, który miał większą był ważniejszy. Ta wspólna praca powodowała, że wszyscy się integrowali, ale też fakt, iż mieli poczucie robienie czegoś fajnego. Podobała im się forma.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A skąd się wziął pomysł na taki akurat film?

David Sypniewski: Pomysł był taki, żeby młodzież uczestniczyła w każdym etapie procesu powstawania filmu. Od samego początku. Więc temat filmu jest wynikiem rozmów, które odbywały się na wycieczce, wspólnego oglądania ich ulubionych krótkich filmów, ich miniprojektów. Z tego wszystkiego wypłynęło to, co ich najbardziej interesuje: kwestia przemocy słownej przewijała się przez wszystkie rozmowy. Fizyczna nie tak często, ale słowna w każdym obszarze.

Nela Brzezińska: I podział na chłopaków i dziewczyny.

David Sypniewski: No właśnie. Ale podział na chłopaków i dziewczyny wydaje mi się, że był taki ukryty, że o nim nie mówili, a jednocześnie widzieliśmy w ich zachowaniu, że jeśli jakieś stereotypy funkcjonują, to są to stereotypy dotyczące płci. Więc tutaj jakby dwa tematy się pojawiły, to znaczy z ich strony wyszła przemoc słowna, a z naszej strony, z naszej diagnozy – kwestia płci. I normatywności płci. Zależało nam na tym, żeby nie skupiać się tylko na kobietach, dlatego mieliśmy dwoje bohaterów – chłopaka i dziewczynę. Staraliśmy się zebrać ich doświadczenia związane z tym, jak się dyscyplinuje, w takim szerokim znaczeniu tego słowa, chłopaków i dziewczyny. Co się im mówi, jakie są przezwiska związane z płcią. No i one

rzeczywiście pojawiają się w tym filmie. Spisaliśmy to wszystko.

Nela Brzezińska: Dzieciaki spisywały. Na karteczkach. Każdy pisał na karteczce, jakie wyzwisko dostawał i te wszystkie karteczki przyklejaliśmy na dużą kartkę papieru.

Katarzyna Regulska-Lokanga: I jak, otwarcie mówili, mówili o tym?

David Sypniewski: Karteczki były anonimowe i też niekoniecznie trzeba było pisać o sobie samym, to mogło być też coś, co oni słyszeli o kimś innym. Pamiętam, że jeśli chodzi o kobiety, to na większości karteczek była „dziwka”. Czyli związane z seksualnością. A u mężczyzn nie tak bardzo...

Nela Brzezińska: No właśnie ten „nie-mężczyzna”, typu „laluś”, „pedał”...

David Sypniewski: Najczęściej „pedał”. Czyli też przezwisko związane z seksualnością, ale trochę inaczej. Raczej z taką niemocą bym powiedział. Więc określiliśmy razem z nimi ten temat, ale też zależało nam na tym, żeby uczestniczyli w scenariuszu. To był kolejny etap. I trochę od nas wyszło pomysłów, trochę od nich, ja oczywiście mogłem zaproponować jakieś formy, w związku z tym, że po prostu znam się na tym i wiedziałem, że mogę później dodać animację pojawiających się słów, oni po prostu nie mogli wiedzieć, jakie są możliwości. Ale razem z nami wymyślali, co tam się będzie działo po kolei, jakie sceny, jakie sytuacje. No i później produkcja, cały dzień, kawałek następnego.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Wspominaliście o miniprojektach. Jakie były te miniprojekty, które robili wasi podopieczni, wasze podopieczne? Bo rozumiem, że film *Mocne słowa* to projekt grupowy, a miniprojekty były indywidualne.

David Sypniewski: Powstały filmy, gry planszowe, plakaty, powstawały akcje plenerowe, ale też powstało jedno badanie czy taka lekcja, powiedziałbym taka grupa fokussowa w klasie, to znaczy jeden chłopak zrobił zajęcia, na których pytał kolegów i koleżanki, jakie mają stereotypy związane z ludźmi, którzy słuchają specyficznej muzyki – reggae, rock, jakiś cięższy rock itd. I próbował się z tym zmierzyć, zapytał, jak to się ma do rzeczywistości, czy znają kogoś, kto słucha tego konkretnego rodzaju muzyki itd... Prawdziwa antydyskryminacyjna praca. Powstała też piosenka i klip do niej. Dzieci same pracowały nad tą piosenką.

Nela Brzezińska: Było sporo gier planszowych, które miały całą swoją filozofię, na przykład taka gra-test: czy ja jestem liderem tolerancji czy gangsterem.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A jakie były problemy, nie wiem czy największe, ale takie, które najbardziej zapamiętałyście, zapamiętałeś?

Nela Brzezińska: Wykorzystywaliśmy dużo takich teatralnych rozgrzewek, żeby dzieci skupić, też takich integracyjnych, żeby wymieszać grupę, żeby nie było czegoś takiego, że: „ja z nim nie chcę być w parze”. Wydaje mi się, że problemy były podobne we wszystkich szkołach – na początku, żeby dzieci się skoncentrowały. I żeby zaczęły

słuchać. Wydaje mi się, że ogólnie to pod tym względem łatwiej pracuje się ze starszymi, a trudniej z dziećmi młodszymi. Tak mocno funkcjonują w tym systemie szkolnym, gdzie jest surowa dyscyplina ciszy, że jak zacznie się z nimi pracą łagodnie, to one od razu zaczynają krzyczeć, zupełnie nie słyszą, co do nich mówisz i nie można iść do przodu. Wydaje mi się, że tak działa mechanizm szkoły, gdzie po prostu jest się bardzo mocno „tressowanym”: milczenie na lekcjach, natomiast po lekcjach już możemy krzyczeć i właściwie trudna jest współpraca pomiędzy dzieckiem a nauczycielem. Jeżeli dziecko widzi w szkole dorosłego, to od razu myśli, że nie może razem działać.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Ale to jest właśnie chyba specyfika pracy w środowisku szkolnym...

Nela Brzezińska: Wydaje mi się, że to dotyczy przede wszystkim pracy z młodszymi dziećmi. Ze starszymi najpierw jest podobnie, ale to się szybciej zmienia, bo pojawia się możliwość rozmowy na różne tematy, które ich rzeczywiście interesują. Pamiętam, raz w trakcie rozmowy wyłynął temat orientacji seksualnej. I spokojnie z Davidem o tym z nimi rozmawialiśmy. I pamiętam taką atmosferę ulgi i jednocześnie zdziwienia, że my dorośli o tym z nimi rozmawiamy. Bo to jest normalne, że oni między sobą rozmawiają o seksualności, ale do rozmowy w szkole z dorosłymi nie są przyzwyczajeni.

Hanna Zielińska: Jeżeli mowa o problemach – jest jeszcze jedna rzecz, która wiąże się z systemem szkolnym: ciągła atmosfera rywalizacji. I ten system ocen, kropek

czzerwonych, czarnych, kto jest lepszy, kto jest gorszy, kto szybciej zrobi, kto głośniej, kto bardziej, kto jest bardziej aktywny, a co komuś gorzej wychodzi. W momencie kiedy my przychodzimy i chcemy uczyć współpracy, to trudno jest przekroczyć tę granicę na początku. Uczniowie są tak przyzwyczajeni, że mają być gorsi i że mają być lepsi w grupie. Więc tworzy się podział na lepszych i gorszych. Tych gorszych się po prostu szuka na różne sposoby, ze względu na różne przesłanki. Kiedy graliśmy w gry z różnych stron świata i mówiliśmy, że tu nie chodzi o rywalizację, że to nie wyścigi, kto szybciej, tylko że celem jest, żeby rzeczywiście każdemu i każdej się udało wykonać zadanie, na przykład ułożyć jakąś figurę – to było niezrozumiałe. Dzieciaki robiły tak: „ja już skończyłam!”, „ja już skończyłem!, to następne, następne!”, a my odpowiadaliśmy: „no to pomóż teraz tym, którzy jeszcze robią, bo teraz tobie poszło szybciej z tą figurą, komuś za chwilę pójdzie lepiej z drugą, możecie się wymienić, możecie się czegoś od siebie nauczyć i na końcu każdy będzie miał tę przyjemność, że coś zrobił, osiągnął coś nowego dla siebie”. To było dla nich trudne, nietypowe.

David Sypniewski: Pamiętam takie bardzo mocne dla mnie doświadczenie związane z tą konkurencją, nie wiem, czy to nie było w pilotażu projektu jeszcze. Zrobiliśmy specjalnie takie ćwiczenie, żeby było dwóch wygranych. Już nie pamiętam, co to było za ćwiczenie, ale pamiętam, że jak rozmawiałem z tymi dziećmiaki później i próbowałem im uświadomić, że to nie musi być tak, że zawsze ktoś musi przegrać, ale że „on” może wygrać i „on” może wygrać i to przecież jest lepiej, prawda, jak wszyscy wygrywamy. Wydawało mi się, że to jest zrozumiałe samo

przez się, że jest lepiej, gdy dwie osoby wygrywają. Ale jeden z tych chłopców wtedy mi powiedział, że to jest wtedy jakby remis, a remis to znaczy przegrać.

Katarzyna Regulska-Lokanga: **Z tego, co mówicie, wynika, że większym wyzwaniem od pracy w grupach zróżnicowanych kulturowo jest w ogóle praca w systemie edukacji.**

Lena Rogowska: No tak, tak jak Hania mówiła. Wykluczenie, dyskryminacja są wpisane w ten system. To znaczy, że od początku jesteśmy uczeni, że właśnie są lepsi i gorsi i jesteśmy ustawiani w takiej skali. Wylicza się średnią ocen, od najlepszych do najgorszych. A też ważne jest, że to nie jest wina tych dzieci, które są najgorsze, że one się znajdują na dole tej skali. To zależy od tego, jakie kompetencje kulturowe wynosisz z domu, czy twoi rodzice mają wykształcenie, szczególnie w pierwszych klasach. Dzieci z tych tak zwanych gorszych rodzin nie wskakują na górę skali i od początku są uczone tego, że są gorsze, pochodzą z gorszej rodziny, mają gorsze oceny i będą miały gorzej w życiu. To jest dla mnie załamujące w naszym systemie edukacji.

Katarzyna Regulska-Lokanga: **Nasuwa się pytanie, jaka jest różnica między pracą w szkole a poza szkołą?**

Lena Rogowska: Na przykład praca w grupie tak bardzo wykluczonej jak z zakładu poprawczego jest inna niż w szkole. Tam jakby wszystko jest oczywiste. Wszystkie dziewczyny jadą na tym samym wózku.

Katarzyna Regulska-Lokanga: I myślisz, że tam ta rywalizacja pojawia się gdzie indziej?

Lena Rogowska: Na innych poziomach. Ale ja tam nigdy nie czułam takiej silnej rywalizacji jak w szkole. Jest wspólny temat, wspólna sprawa. I to dla animacji kultury jest dobra sytuacja. Tam temat jest dany. I na różne sposoby możemy z nim pracować. A jak czasami pracowałam w gimnazjach, to trudno było się dogrzebać do tematu, do rzeczy, które ruszają dzieciaki. Może nie chciały się dzielić, nie wiem, ale czasami miałam takie poczucie, że po prostu nie ma nic.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Czyli, paradoksalnie, można powiedzieć, że w zakładzie poprawczym jest jednak jakiś rodzaj wspólnoty?

Lena Rogowska: Tak. Jak najbardziej. Wspólnoty w tej trudnej sytuacji.

Katarzyna Regulska-Lokanga: A w szkole tego nie ma?

Lena Rogowska: A w szkole każdy walczy o swoje.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Jakie jeszcze pojawiały się problemy lub wyzwania?

Lena Rogowska: Pamiętam islamofobię. Że ona wyłaziła bardzo i że dzieciaki używały różnych argumentów, żeby pokazać, że mają rację, że muzułmanie są gorsi i mniej rozwinięci od nas. Pamiętam, jak jeden chłopak powiedział: „No bo muzułmanie, to oni są straszni, bo oni źle traktują kobiety, jak tak można, jak tak można traktować kobiety!”. I ja mu powiedziałam: „A, to widzę że prawa

kobiet są dla ciebie ważne?”, a on na to: „Nie, nie! To nie jest dla mnie ważne!”.

Nela Brzezińska: Tak, ale potem powiedziałaś o statystykach...

Lena Rogowska: Tak, o statystykach przemocy, że w Polsce jest bardzo dużo przemocy wobec kobiet, przemocy domowej.

Katarzyna Regulska-Lokanga: I co on na to?

Lena Rogowska: Zdziwił się.

Nela Brzezińska: Szczęka mu opadła. Ale to było otwarcie, mnie się wydaje, że to był dla niego przelomowy moment.

Lena Rogowska: No tak, bo młodzież ma skrzywiony obraz krajów muzułmańskich, myślą że tam w każdym kraju muzułmańskim jest tak samo i że wszystkie kobiety chodzą w burkach i że nie mają żadnych praw.

Hanna Zielińska: Co do podawania liczb i edukacji o wielokulturowości – na to nie ma aż tyle czasu. Więc my nie objaśnimy wszystkich zasad islamu, nie wytłumaczymy innej kultury. To jest bardziej – wracam do tego widzenia świata wokół siebie, o czym mówiła Lena – zaproszenie, żeby się tą inną kulturą zainteresować. Łatwiej jest zdryfować z problemów, które faktycznie nas dotyczą i zrobić najazd na tych „innych”, muzułmanów czy Żydów, czy Romów, niż przyjrzeć się własnemu podwórku. Więc to, co my robimy, to raczej przywołujemy do „tu i teraz”: „Chodźcie popatrzymy na nasze podwórko, na wasze

podwórko, na waszą klasę czy szkołę”. To miało szansę się wydarzyć na tych warsztatach.

Nela Brzezińska: Tak ogólnie siła naszego warsztatu jest w tym, że słuchamy każdego i dajemy mu naszą uwagę. Bo w którym momencie zaczynamy dyskryminować kogoś? W momencie, w którym zaczynamy po prostu czuć się słabi. Dlaczego zaczynamy czuć się słabi? Ponieważ nie potrafimy sami sobie odpowiedzieć na pewne pytanie, które gdzieś tam rodzą się w naszych głowach.

Lena Rogowska: To jedna z przyczyn, dlaczego dyskryminujemy innych. Taka motywacja – lęk, strach, słabe poczucie własnej wartości – jest rzeczywiście jedną z przyczyn, ale myślę, że jest ważne, aby dyskryminację widzieć systemowo. Że dzieciaki też biorą przykład z dorosłych, znaczy że kopiują, że one odtwarzają hierarchię społeczną w swoich klasach. Nie wymyślają tego.

Hanna Zielińska: W trakcie tych zajęć, w którymś momencie usłyszałam jak jedno dziecko rzuciło: „ee, chińszczyzna to badziew!” . Musiało to gdzieś wcześniej usłyszeć, bo rozumiem że sześciolatek jeszcze takich rzeczy sam nie wymyśla. Chiny to Azja, wszyscy stamtąd, a więc i nasi koledzy Wietnamczycy, to z tego badziewia i tak to „kwitnie”...

Katarzyna Regulska-Lokanga: Bo jeszcze jest takie upraszczanie, że wszyscy z Azji to są Chińczycy...

Hanna Zielińska: Tak, to pojawia się w języku, nad tym się nie myśli, nie wiadomo, jak dziecko to rozumie, ale już powtarza...

Katarzyna Regulska-Lokanga: A jakie pojawiały się jeszcze inne tematy do przepracowania?

Nela Brzezińska: Orientacja seksualna. Związki jednoptciowe.

Lena Rogowska: Homofobia. Gender się jeszcze pojawia, bo to był ten czas, jak zaczynaliśmy.

Hanna Zielińska: Dzieciaki są jak taka gąbka i to co się dzieje wokół nich, to, co oglądają w telewizji, na YouTube, słyszą od być może bliskich, to tak wsiąka w nie. One potem to powtarzają, ale nie zawsze to jest przemyślane, nie zawsze jest takie już moje, tylko ja to po prostu rzucam, powtarzam i sprawdzam, co się zadzieje. Na lekcji tego nie zrobię, bo dostanę pałę, albo zrobię to raz, drugi, ale potem też nie chcę mieć zagrożenia. A na naszych zajęciach jest taka przestrzeń, kiedy możemy o tym rozmawiać i one znowu mogą to powiedzieć, jeżeli chcą, zacząć o tym dyskutować, mają szansę na partnerską rozmowę. My nie przychodzimy i nie mówimy: „To teraz macie wszystkich lubić”.

Lena Rogowska: Chociaż jednocześnie pamiętam, że było parę osób, które wygłaszały takie stanowiska i to było bardzo przemyślane. One dużo czytały i miały dużą wiedzę i to był ich nienawistny światopogląd, już taki stworzony. W technikum.

Hanna Zielińska: Mam wrażenie, że w grupach młodszych wiekowo, to się dzieje bardziej bezrefleksyjnie. Co nie znaczy, że jest mniej szkodliwe.

Nela Brzezińska: Z jednej strony obserwowałam, jak bardzo dużo dajemy dzieciakom, otwieramy możliwości, furtki, drzwi i pokazujemy, że świat jest większy i jeszcze bardziej różnorodny. Z drugiej strony to też było dla nas takie wyzwanie, dotyczące tolerancji, że ktoś może myśleć zdecydowanie inaczej o tej różnorodności i co wtedy? Co zrobić, jeżeli ktoś ma absolutnie inny punkt widzenia. Dla mnie to była wzajemna nauka.

David Sypniewski: Mam wrażenie, że wiem, o jakim momencie mówisz. To był wywiad z dziewczynami, które zrobiły film o związkach jednoptciowych.

Nela Brzezińska: Prowadzimy zajęcia, świetnie się dogadujemy z dziećmi i dziewczyny mówią: „to my weźmiemy temat związków jednoptciowych”. Bardzo się ucieszyliśmy z Davidem. One pracowały, David dawał im zadania itd. I po tej całej pracy robimy z nimi wywiad. I David pyta: „powiedz, jaki jest twój stosunek do związków jednoptciowych?”.

David Sypniewski: Jedna z nich powiedziała, że „spoko”, a druga powiedziała „no nie, ja w zasadzie tego nie toleruję”. To rzeczywiście było już pod koniec zajęć, to był taki wywiad po przejściu całego procesu.

Lena Rogowska: To nie jest tak, że my mamy patent na to, jak dzieciaki pozmienić. To jest proces. I właśnie takie rzeczy będą nam się wydarzać.

David Sypniewski: Ale to, co dla mnie było ważne to fakt, że ta dziewczyna czuła, że to jest w porządku, że może wyrazić swoje zdanie, wiedząc jednocześnie, że my myślimy inaczej.

Hanna Zielińska: Może to jest taki cel minimum dla tej pracy w obszarze animacji kultury i antydyskryminacji, żeby w ogóle doprowadzić do takiej rozmowy. Przetłumaczenia tego okopywania się po dwóch stronach, zmiany postawy, z tej, że nawet nie próbujemy się usłyszeć nawzajem. To jest jakiś punkt wyjścia i czasem to jest tyle, ile może się wydarzyć.

Lena Rogowska: I dalej to jest bardzo ważne, że nam się udało coś zrobić razem. Że to, co się dzieje w świecie społecznym w Polsce teraz to jest opluwanie się, zero szacunku. A my wiemy, że mamy różne poglądy, oczywiście chcielibyśmy, żeby dzieciaki były bardziej tolerancyjne i pootwierane, ale to i tak jest sukces, że one nas szanują i my je szanujemy i robimy coś razem. I rozmawiamy.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Co innego jeszcze, naszym zdaniem ważnego, wydarzyło się w tej pracy?

David Sypniewski: Dla mnie bardzo ważne było budowanie wspólnoty i to się wydarzyło najbardziej na wycieczkach, to znaczy dzieciaki zobaczyły, że jest ich więcej. I że jesteśmy grupą, która dzieli mniej więcej te same wartości. Że nawet jeśli komuś z nich przed naszym projektem coś przeszkadzało, może nie umiał tego nazwać, ale chciałby coś zmienić, to teraz zobaczył, że są tacy dorośli, którzy starają się coś zmienić, ale są też tacy jego rówieśnicy, starsi, młodszy, którzy też potrafią to zrobić. I nawet jeśli później ich już nie spotka, po tej wycieczce, to wydaje mi się, że w dzieciach zostaje pamięć tego, że gdzieś tam są ludzie podobni do mnie, którzy mają w sobie gotowość coś zmienić.

Nela Brzezińska: Również na wycieczkach, bo tam najintensywniej wszystko to działa, zyskują przekonanie, że dobro to nie jest to, że wszyscy myślą tak jak ja. W tych grupach były różnice, osoby o różnych poglądach, ale można było o tym rozmawiać i nadal się przyjaźnić, nawet jeśli nie udawało się dojść do punktu, w którym wszyscy myślimy tak samo.

Hanna Zielińska: Kiedy nagrywałam z Davidem krótkie wywiady z dziewczynkami i jednym chłopcem o wideoklipie do piosenki, uderzyło mnie, jak bardzo dzieciaki były dumne z tego, co zrobiły. Pojawiło się takie poczucie sprawczości: „udało nam się, stworzyliśmy coś, inni to oglądają, to jest ważne”. Mam wrażenie, że słowo „tolerancja”, które przez cały czas jakoś przewija się przez ten projekt – zostało oswojone. I znowu to nie jest tak, że teraz wszyscy je tak samo rozumiemy, albo że dzieciaki dokładnie mówią to, co ja chciałabym usłyszeć na ten temat. Jednak to pojęcie przestało być zupełnie abstrakcyjne, narzucone gdzieś z boku i stało się konkretnym tematem. I dzieciaki jakoś ten temat teraz „obrabiają”, tłumaczą po swojemu.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Myślicie, że zaczęły się też otwierać na różnice?

David Sypniewski: Przynajmniej tak deklarują. I mam wrażenie, że tak jest w rzeczywistości. Nagraliśmy wywiad z jednym z chłopców ze szkoły podstawowej, który to nazwał wprost. Powiedział, że przed projektem dyskryminował osoby z Afganistanu, że dokuczał itd. Sam teraz zrobił film na ten temat. Właśnie jego miniprojekt

to było zrobienie filmu i – choć tego wprost nie nazwał – to był film o nim z kiedyś.

Nela Brzezińska: On po prostu powiedział: „Ja się zmieniłem, dzięki temu projektowi”.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Dlaczego animacja, a nie same warsztaty, dlaczego ten projekt, dlaczego miniprojekty, a nie wykłady, pogadanka? Dlaczego wybraliście tę drogę?

Lena Rogowska: Żeby właśnie wejść w kontakt ze światem. To znaczy, że najpierw warto jest pogadać, żeby podeskrybować sobie różne rzeczy, żebyśmy postugiwali się tymi samymi słowami i podobnie je rozumieli, ale to właśnie w kontakcie z rzeczywistością i na takich małych przykładach widzimy, że ta tolerancja nie jest czymś abstrakcyjnymi, tylko widzimy, że to się dzieje tu i teraz.

Nela Brzezińska: Ja bym tutaj dodała jeszcze dialog po prostu. Na lekcjach, wykładach jest jednak przede wszystkim monolog kogoś, kto przekazuje wiedzę, a tutaj jest takie bycie razem przez wspólne rozmawianie.

Lena Rogowska: I to też bardziej porusza ludzi. Jak się zrobi ten film, to ten film idzie dalej w świat, osoby go oglądają, rozmawiają o nim i to też jest mój film, czuję się za niego odpowiedzialna. Jeśli ten film ma przestać antydyskryminacyjne, takie otwarte, równościowe, to też jakoś na mnie wpływa, bo ja będę go bronić, bo jestem z niego dumna. Nawet jeśli jestem homofobiczna.

Katarzyna Regulska-Lokanga: Zastanawia mnie jeszcze, jaka jest różnica w pracy z grupami wykluczonymi i niewykluczonymi, zróżnicowanymi, gdzie są osoby zagrożone wykluczeniem, ale i te niezagrożone. Czy pewne rzeczy działają się inaczej, albo trzeba było kłaść nacisk na coś innego?

Lena Rogowska: I tak, i nie. Ten podział: osoby zagrożone wykluczeniem i niezagrożone wykluczeniem, to nie jest taka prosta linia. Każdy z nas ma w swojej tożsamości jakieś elementy, które są dyskryminowane, albo zagrożone wykluczeniem, albo którym nie jest łatwo dojść do głosu. Więc ta praca częściowo polegała na tym, żeby przyjrzeć się też tym elementom, również po to, żeby pokazać, że każdy z nas na jakimś etapie życia, w którymś momencie, może być mniejszością. I to też to jest tego typu praca, która wzmacnia empatię, bo widzimy, że mnie to może spotkać i to jakoś bardziej rozumiem i empatyzuję z osobami, które to spotyka. Więc z jednej strony to było to – pokazanie, że ty też możesz się znaleźć w mniejszości, a z drugiej strony to była taka nauka widzenia świata dla mnie. Bazuję na takim moim innym doświadczeniu, gdy siedzę w jury konkursu na najlepszą praktykę edukacji kulturalnej i tam był taki projekt robiony, który zresztą dostał nawet nagrodę, że dzieciaki miały zrobić film na temat najważniejszych problemów świata. I powstał film, który dotyczył tego, że najważniejszym problemem świata jest uzależnienie od operacji plastycznych. I to było przez nauczycielkę prowadzone i wszyscy się zachwycali: „Wow, jak wspaniale, dzieci zrobiły film o problemach świata”. To jest coś, co mnie przeraża, że są takie dzieciaki, właśnie z tych tak zwanych

lepszych rodzin, które wychowują się na telewizji i po prostu nie widzą tego, co jest dookoła. Tego typu działania jak nasze, z grupami większościowymi służą również temu, żeby otworzyć im oczy, żeby oni zobaczyli, w jakim świecie żyją, że ten świat nie wygląda tak jak w telewizji.

Nela Brzezińska: Moje najważniejsze zdziwienie albo odkrycie w tym projekcie, to było coś takiego: przychodzimy do klas, gdzie zakładamy, że dzieci emigranckie są dyskryminowane. Zaczynamy pracę, okazuje się, że często dyskryminowane, spychane na margines są także dzieci polskie. I właściwie robiąc ten projekt, zauważyłam, że tak naprawdę on się nadaje do każdej klasy. Ponieważ w każdej klasie, czy tam jest uchodźca, czy jest imigrant, czy ktokolwiek, są dzieci, które są dyskryminowane, na przykład dlatego, że są grube, noszą okulary, wychowuje ich tylko mama albo tata... I w związku z tym bardzo się cieszyłam, że robimy te zajęcia, ponieważ miałam wrażenie, że pieczemy dwie pieczenie na jednym ogniu. Pracujemy nad problemem wykluczenia dzieci imigranckich, ale przy okazji otwieramy wszystkie dzieci na siebie nawzajem, nie tylko w tej klasie, tylko w szkole i wszędzie, widziałam, że to tak działa.

Hanna Zielińska: To jest ważne, gdy mówimy o dyskryminacji, żeby pamiętać to, o czym mówiła Lena – ta linia nie jest oczywista. Więc dobrze jest wejść w czyjeś buty, w bezpiecznych warunkach na poziomie doświadczenia na warsztacie i mieć taką refleksję: „ja też mogę być w tym miejscu, mogę być wykluczana, dyskryminowana, mogą mnie spotkać różne przykrości”. To pozwala spojrzeć na otaczającą rzeczywistość szerzej, a kiedy widzę

szerzej, to mam szansę wziąć odpowiedzialność za to, co widzę i przeciwdziałać temu, co nie jest w porządku. Możemy wzmacniać osoby z grup mniejszościowych, możemy z nimi pracować, starać się, żeby ich poczucie własnej wartości odbudowywać, ale dopóki grupa większościowa nie zechce, żeby te relacje wyglądały inaczej, to one nie będą wyglądały inaczej. I dlatego to jest ważne, żeby pracować też z silniejszymi.

Lena Rogowska: Ja jeszcze chciałam o poczuciu winy powiedzieć, bo to też dla mnie jest ważne, żeby dać dzieciakom taką wiedzę na temat wykluczenia, dyskryminacji, że to jest system i że to nie jest ich wina, że one się znalazły w pozycji ofiary. I żeby dać im język, żeby one potrafiły o tym mówić i to rozumieć, bo to mi się wydaje bardzo wzmacniające – kiedy ja rozumiem, że to nie jest moja wina.

Przyczynek do ewaluacji

- zamiast zakończenia

Wprowadzenie

Ewaluacja, niestety kojarzona często tylko z symbolicznymi krótkimi ankietami satysfakcji wypełnianymi przez uczestników na zakończenie warsztatu, szkolenia czy projektu, powinna być tak naprawdę kompleksowym procesem wartościowania danego działania. Przez „wartościowanie” rozumiem nieocenną interpretację poszczególnych elementów podjętych działań ze wskazaniem, co w nich było najbardziej efektywne (i warte powtórzenia w przyszłości), a gdzie ujawniły się trudności czy nieoptymalności (i co warto modyfikować). Ewaluacja charakteryzuje się więc tym, że: (1) ma charakter praktyczny – przeprowadza się ją po to, by w przyszłości podobne działania wykonywać sprawniej i lepiej (jej podstawowym wynikiem są więc właśnie rekomendacje); (2) nie jest działaniem sensu stricto badawczym (choć z narzędzi badawczych korzysta) i jako taka nie rości sobie pretensji do bycia obiektywną; (3) w związku z powyższym zakłada respektowanie różnych perspektyw i ich ucieranie się, a metanarzędziem, które ma to zapewnić jest triangulacja. Triangulacja oznacza, że pobranie danych do ewaluacji się różnicuje, najlepiej pod wieloma względami: grup (np. nie rozmawiamy tylko z beneficjentami działań, ale

i koordynatorami, trenerami, wolontariuszami, przedstawicielami zaangażowanych instytucji, rodzinami beneficjentów itp.), czasu (pobieranie danych w różnych okresach) czy metod (nie tylko ankieta, ale i wywiad, wywiad grupowy, obserwacja uczestnicząca itd.). Takie różnicowanie ma zapewnić kompleksowe spojrzenie na proces i uwzględnienie wszystkich perspektyw; bez tego ewaluacja zawsze będzie niepełna i jednostronna, a przez to jej wnioski – mało przydatne.

Projekt *Liderzy tolerancji w działaniu* jest w tym kontekście szczególnie – swoista triangulacja jest wpisana bowiem w samą jego strukturę: występuje w nim perspektywa pojedyncza (lider/liderka), perspektywa społeczności (tolerancja) i perspektywa zespołu projektowego (działanie). W kolejnych paragrafach przedstawię możliwe podejścia do ewaluacji tych trzech elementów.

Liderzy w ewaluacji

Przez „liderów” będę rozumiał nie każdego beneficjenta programu (uczestnika działań), ale tych z nich, którzy wykazali rzeczywiste predyspozycje do pełnienia roli przywódczej i podjęli się jej, choćby w niewielkim stopniu. Myślę tu więc przede wszystkim o osobach, które wykazały się większą aktywnością w wymyślaniu i koordynowaniu działań projektowych, przekonywali innych do swojej wizji, proponowali podział ról, podejmowali kluczowe decyzje itp. Ewaluacja programu pod względem potencjału do kształtowania zachowań liderek może odbywać się poprzez:

- » wywiady lub wywiad grupowy (ewentualnie pogłębiony ankietą) z trenerami i trenerkami opiekującymi się grupami, prowadzone według ścisłej struktury (opracowanej na bazie listy kompetencji liderek i kryteriów ich występowania) na temat rozwoju u beneficjentów potencjału liderek;
- » obserwację uczestniczącą ewaluatora w trakcie warsztatów (arkusz obserwacyjny mógłby być oparty na liście sytuacji wzmacniających i osłabiających potencjał liderki);
- » wywiad grupowy (np. w formie miniwarsztatu) z grupą projektową na temat przebiegu projektu i ról grupowych – w tym roli liderki („Jak powinien się zachowywać lider? Czy ktoś tutaj się tak zachowywał?”);
- » wywiady indywidualne (ewentualnie w formie ćwiczenia pisemnego) – samoocena każdej osoby uczestniczącej na temat swojej roli w grupie projektowej;
- » wywiady indywidualne (ewentualnie pogłębione ankietą) z wychowawcami klas, np. po pół roku od zakończenia programu, na temat rozwoju (lub jego braku) uczestników i uczestniczek pod względem kompetencji liderek.

Tolerancja w ewaluacji

Jednym z zakładanych długofalowych efektów programu *Liderzy tolerancji w działaniu* jest wzrost poziomu tolerancji dla odmienności – zarówno u jego uczestników i uczestniczek, jak i (pośrednio) w ich otoczeniu, zwłaszcza w szkołach. W trakcie działań służyć do tego mogą np.:

- » pre- i post-test wśród uczestników i uczestniczek projektu badający skalę ich tolerancji dla odmiennych zachowań, kultury, religii, orientacji seksualnej, koloru skóry itp.;
- » ankieta wśród osób uczestniczących w projekcie badająca ich gotowość do zachowań altruistycznych oraz do reagowania w sytuacji niesprawiedliwości czy przemocy;
- » wywiady indywidualne z losowo dobranymi uczestnikami i uczestniczkami programu na temat ich rozumienia tolerancji, akceptacji, afirmacji i ich granic (oczywiście prowadzony w języku dostosowanym do poziomu młodzieży);
- » wywiady indywidualne z rodzicami na temat ewentualnego wpływu uczestnictwa w programie na ich dzieci.

Ponadto w tym obszarze, ze względu właśnie na zakładane długoterminowe efekty, warto położyć nacisk na ewaluację po dłuższym czasie. Tak więc najwcześniej pół roku od zakończenia programu można by przeprowadzić działania takie jak:

- » ankieta wśród wszystkich uczniów szkół na temat tolerancji dla odmienności i/lub gotowość do zachowań altruistycznych oraz do reagowania w sytuacji niesprawiedliwości czy przemocy;
- » wywiad grupowy z nauczycielami (lub samymi wychowawcami) na temat poziomu tolerancji wśród uczniów;

- » wywiad grupowy (najlepiej w formie miniwarsztatu) z klasami, na temat tolerancji i skali zachowań nietolerancyjnych w ich szkole.

Działanie w ewaluacji

Trzonem projektu *Liderzy tolerancji w działaniu* były miniprojekty tworzone przez młodych uczestników. Każdy taki miniprojekt – działanie – również może podlegać ewaluacji:

- » wywiad grupowy z uczestnikami i uczestniczkami podsumowujący ich wspólne działania, błędy i pomysły na ulepszenia („Co byście zmienili? A co byście zrobili tak samo, bo dobrze wyszło? Gdybyście mieli kogoś doradzić, jak się zabrać do takiego projektu, co byście powiedzieli?”);
- » wywiad grupowy z trenerami i trenerkami prowadzącymi grupy – porównanie tematów projektów, metod działania, napotkanych problemów, stosowanych rozwiązań i omówienie proponowanych modyfikacji na przyszłość.

Ponadto osobnym poziomem jest ewaluacja spotkań grup projektowych pod względem pracy osób prowadzących oraz ewaluacja wyjazdu i wydarzenia finałowego (prezentacji miniprojektów). Także w tych obszarach można zastosować wiele metod:

- » wywiady grupowe i indywidualne z trenerami i trenerkami na temat ich subiektywnej oceny efektywności ich pracy;

- » obserwacja uczestnicząca ewaluatora w trakcie warsztatu, wyjazdu czy finału projektu;
- » ankiety satysfakcji prowadzone wśród uczestników warsztatu, wyjazdu wieczoru finałowego.

Liderzy tolerancji w działaniu w ewaluacji

Jak widać powyżej wiele z zaprezentowanych metod pojawia się w dwóch czy nawet trzech obszarach, np. wywiady grupowe z osobami prowadzącymi grupy, wywiady grupowe z uczestnikami i uczestniczkami, czy obserwacje uczestniczące ewaluatora. Ewaluacja powinna więc zostać precyzyjnie zaplanowana. Optymalnie jest poprzedzić start programu wywiadami z kluczowymi interesariuszami (w tym przypadku byłoby to zapewne trenerzy, koordynatorzy i wychowawcy) odnośnie tego, co dokładnie i w jaki sposób powinno być ewaluowane – być może zarysowane wyżej możliwości zostałyby istotnie rozszerzone lub poddane korekcie, dzięki spojrzeniu „od wewnątrz” samych zainteresowanych. W kolejnym kroku ewaluacja powinna zostać opracowana tak, by zminimalizować obciążenie dla uczestniczących w niej osób (np. warto przeprowadzić jeden wywiad grupowy z trenerami, podczas którego poruszymy różne tematy, zamiast organizować kilka osobnych spotkań). Finałem procesu byłoby spotkanie z osobami, które mają najszersze spojrzenie na program (zarówno merytoryczne, jak i organizacyjne), poddanie wniosków z ewaluacji pod dyskusję, a następnie wspólna analiza ukierunkowana na pożądane modyfikacje, które warto zastosować podczas replikowania programu. Efektem takiej ewaluacji będzie

(zamiast kilku średnich ocen i odpowiedzi na pytania otwarte, które można uzyskać z ankiet satysfakcji) pogłębiona, wielowątkowa, wielopoziomowa i kompleksowa refleksja nad programem i szereg konkretnych pomysłów na możliwe ulepszenia. Taka ewaluacja jest prawdziwym przewartościowaniem badanego procesu.

Autorki i autorzy

Jarosław Banasiak

Socjolog, absolwent Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się zawodowo ewaluacją, monitoringiem i badaniami efektywności. Realizował i koordynował projekty ewaluacyjne i badawcze między innymi dla Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Fundacji Robinson Crusoe, Alta sp. z o. o., oraz Biura Projektów i Polityki Społecznej miasta stołecznego Warszawy (we współpracy z Millward Brown S.A.). Pracę badacza łączy z praktyką – współpracuje z firmami i organizacjami pozarządowymi przy projektach szkoleniowych i edukacyjnych.

Michał Bilewicz

Kierownik Centrum Badań nad Uprzedzeniami na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Wiceprezes Fundacji Forum Dialogu oraz Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Społecznej. Jest psychologiem społecznym zajmującym się stereotypami, uprzedzeniami i stosunkami międzygrupowymi. Prowadził liczne ewaluacje działań antydyskryminacyjnych, programów edukacji do tolerancji, jak również działań integrujących uchodźców. Jest także doradcą Ministra Administracji i Cyfryzacji w Radzie Konsultacyjnej ds. Przeciwdziałania Dyskryminacji Rasowej, Ksenofobii i związanej z nimi Nietolerancji. Autor wielu publikacji dotyczących skutecznych metod przeciwdziałania uprzedzeniom i stereotypizacji.



Nela Brzezińska

Aktorka, śpiewaczka, tancerka, muzyk i animatorka kultury. Autorka projektów badawczych oraz wypraw dotyczących tradycji muzycznych i obrzędowych na Białoruś, Ukrainę, Macedonię i pogranicza Polski. Od 2007 roku współtworzy projekty animacji kultury Stowarzyszenia Praktyków Kultury skierowane do dzieci uchodźców z Północnego Kaukazu, m.in. *Opowieści z Doliny Terek*, *Tylko nie bajka*, *Integracja Kreatywna*, *Multipublikacja*, *Tutaj*, *Kreatywne/Kreatywni*, *Cafe Babel*, *Integracja w działaniu*, *Włącz mnie*, *Liderzy Tolerancji*, *Lato w Teatrze*. W ramach tych projektów prowadzi pracę z grupami teatralnymi i muzycznymi z udziałem dzieci uchodźczych i polskich, organizuje występy i wyjazdy z pokazami.

Daniel Brzeziński

Założyciel i członek zarządu Stowarzyszenia Praktyków Kultury. Od roku 2007 autor i koordynator szeregu projektów edukacji i animacji kultury w środowisku uchodźców, w tym m.in. *Opowieści z Doliny Terek*, *Cafe Kaukaz*, *Most*, *Multipublikacja*, *Integracja Kreatywna*, *Integracja w działaniu*, *Tutorzy Młodych Uchodźców*, *Liderzy Tolerancji*. Od 2001 aktor teatrów Węgałty, Scena Lubelska 30/32 oraz Remus, animator kultury w projektach artystyczno-społecznych Projektu terenowego Teatru Węgałty i Stowarzyszenia Teatralnego Remus. Instruktor teatralny i chodzenia na szczudłach.

Paulina Chetstowska

Animatorka kultury, trenerka młodzieży, instruktorka szcudlarstwa. Studiuje kognitywistykę na Uniwersytecie Warszawskim. Tworzy gry szkoleniowe i systemy grywalizacyjne, prowadzi szkolenia antydyskryminacyjne, koordynowała projekty wspierające młodzież zagrożoną wykluczeniem i działania wspierające seniorów. Uczestniczyła w wielu procesach teambuildingowych, współprowadziła młodzieżowe obozy psychologiczne. Współpracowała m. in. z Fundacją Robinson Crusoe, Stowarzyszeniem Praktyków Kultury, kolektywem UFA, firmą szkoleniową TeamLabs Linia, szkołą demokratyczną Trampolina.

Katarzyna Czayka-Chetmińska

Psycholożka, trenerka umiejętności społecznych, mediatorka rodzinna. Kieruje programem *Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności* prowadzonym przez Szkołę Liderów. Jest współautorką stosowanej w nim metodologii tutoring – indywidualnego wspierania w rozwoju liderów społecznych. Wiceprezesa Stowarzyszenia Szkoła Liderów i superwizorka Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych. Współzałożycielka i do 2010 roku prezeska zarządu Stowarzyszenia Mediatorów Rodzinnych. Członkini Społecznej Rady ds. Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości. Specjalizuje się w szkoleniach z zakresu przywództwa. Prowadzi szkolenia i superwizje dla trenerów, spotkania i mediacje społeczne, wspiera w rozwoju organizacje pozarządowe i ich liderów.

Jakub Iwański

Absolwent psychologii w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (psychologia stosunków międzykulturowych). Organizator i trener warsztatów komunikacji interpersonalnej związany z TeamLabs Linia. Współautor publikacji *Potrzeba bycia rozumianym. Komunikacja społeczna i funkcjonowanie w grupie osób z ograniczeniami sprawności* powstałej w ramach projektu systemowego *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych* (2008–2010). Koordynator projektu *Tutorzy Młodych Uchodźców – pilotaż* w Stowarzyszeniu Praktyków Kultury (2012). Koordynator projektu *Start up to success* w Fundacji Robinson Crusoe (2013–2015).

Dominika Michalska

Studentka w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie Warszawskim. Prowadzi badania wśród uchodźców zamieszkałych w Warszawie. Wolontariuszka Stowarzyszenia Praktyków Kultury oraz Stowarzyszenia Interwencji Prawnej. Tutorka w projekcie *My Targówek*, realizowanego na terenie szkoły na warszawskim Targówku. Swoją drogę zawodową chce skierować w obszar działań na rzecz równości w różnorodności społeczeństwa oraz budowania pozytywnej polityki migracyjnej.

Katarzyna Regulska-Lokanga

Animatorka kultury, absolwentka Polskiej Szkoły Reportażu. W pracy animacyjnej skupia się przede wszystkim na wątkach non-fiction.

Lena Rogowska

Trenerka, animatorka kultury. Współzałożycielka i prezeska zarządu Stowarzyszenia Praktyków Kultury. Absolwentka Akademii Teatralnej w Warszawie, Wydziału Filozofii UW, Gender Studies IBL PAN oraz Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego. Członkini Rady Programowej Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej. Pomysłodawczyni i koordynatorka wielu projektów artystyczno-społecznych i animacji kultury (m.in. *Przygraniczni, Non Urban Culture, Tutaj, Mnemotechniki, Cała w pikselach, Audiostacja.Falenica*). Pracuje z grupami mniejszościowymi i większościowymi. Zajmuje się tematami marginalizacji, migracji, mowy nienawiści. Prowadzi szkolenia i warsztaty m.in. dla Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, Instytutu Reportażu, Muzeum Historii Żydów Polskich. Autorka publikacji z zakresu animacji kultury, wielokulturowości i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.

Andrzej Skrzypek

Socjolog, trener. Współtworzy firmę szkoleniową TeamLabs Linia, która buduje współpracę w zespołach biznesowych. Wraz z różnymi organizacjami pozarządowymi działa w obszarze rozwoju społecznego i osobistego. Realizował szkolenia antystresowe w Ośrodku INTRA, liderские w Szkole Liderów, przez 9 lat wspierał usamodzielnienie młodzieży z instytucji opieki zastępczej w Fundacji Robinson Crusoe. Prowadzi warsztaty umiejętności społecznych w szkołach. Ze Stowarzyszeniem Praktyków Kultury współtworzy programy antydyskryminacyjne. Specjalizuje się w budowaniu programów rozwojowych

opartych na doświadczeniu. Fascynują go procesy grupowe i aktywne metody uczenia. Największą satysfakcję w pracy czerpie z kontaktu z ludźmi i obserwacji postępów, które czynią.

Jan Skrzypek

Trener, pedagog, specjalista od komunikacji interpersonalnej i aktywizujących metod nauczania. Absolwent wydziału grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i podyplomowego kursu pedagogicznego CODN. Od 1989 roku pracuje w 2. Społecznym Liceum Ogólnokształcącym i Gimnazjum „Dwójka” w Warszawie, pełniąc funkcje dyrekcyjne związane ze szkoleniem i wspieraniem pracy nauczycieli. Superwizuje nauczycieli i wychowawców. Od lat rozwija i realizuje jako nauczyciel w liceum i gimnazjum autorski program ART. Działacz Społecznego Towarzystwa Oświatowego. W ramach Fundacji Robinson Crusoe prowadził zajęcia dla młodzieży i kadry placówek opieki zastępczej. Współtworzy Ośrodek Umiejętności Komunikacyjnych Linia (obecnie TeamLabs Linia), gdzie m.in. prowadzi szkolenia dla nauczycieli, trenerów i liderów. Jest autorem programów szkoleniowych opartych na metodach warsztatowych.

David Sypniewski

Absolwent kulturoznawstwa ze specjalizacją „Animacja kultury” (Uniwersytet Warszawski), komunikacji międzykulturowej (INALCO, Paryż) oraz Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (Willa Decjusza, Kraków). Animator kultury, trener antydyskryminacji, grafik, filmowiec. Zajmuje się tematami z obszaru antydyskryminacji i zmiany

świadomości społecznej. Jako animator kultury rozpoczął od pracy teatralnej z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym: dziećmi z defaworyzowanych rodzin, uchodźcami, wychowankami zakładu poprawczego, seniorami. W projekcie *Liderzy tolerancji w działaniu* był trenerem oraz autorem filmu dokumentującego projekt.

Hanna Zielińska

Animatorka kultury, edukatorka, trenerka. Ukończyła kulturoznawstwo na Uniwersytecie Warszawskim. Absolwentka Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego w Krakowie. Członkini Stowarzyszenia Praktyków Kultury, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej oraz zespołu trenerskiego Fundacji Forum Dialogu. Zawodowo związana przede wszystkim z trzecim sektorem – pracuje w projektach z obszaru wrażliwości kulturowej i przeciwdziałania wykluczeniu, m.in. *Tutaj, Liderzy Tolerancji, Tutorzy Młodych Uchodźców, Przygraniczni, Żydzi gdańscy – na szlaku wspomnień, Nienawiść. Jestem przeciw!, Szkoła Dialogu*. Interesują ją działania realizowane na styku kultur, w lokalnych społecznościach i z różnymi grupami, a także edukacja nieformalna. Autorka i redaktorka publikacji poświęconych tym zagadnieniom.

ISBN: 978-83-65123-00-8