



ZAWOD REPORTER

**MATERIAŁY POMOCNICZE
DLA NAUCZYCIELI**

przygotowane przez

CEO
CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ



Psychologowie od kilku lat biją na alarm, że współczesnym nastolatkom brakuje empatii i kompetencji społecznych. To z pewnością krzywdzące, generalizujące stwierdzenie, jednak średnia procentowa wyników egzaminów maturalnych z wiedzy o społeczeństwie od kilku lat spada, co świadczy o coraz mniejszej wiedzy dotyczącej współczesnego świata, a nauczyciele przedmiotu mówią o braku zainteresowania młodzieży wydarzeniami XXI i XX wieku. Przy nieograniczonym dostępie do informacji owa obojętność budzi niepokój, pokazuje bowiem, że współcześni nastolatkowie nie chcą zastanawiać się nad mechanizmami demokracji, strukturami społecznymi, ideą społeczeństwa obywatelskiego czy innymi zagadnieniami socjologicznymi.

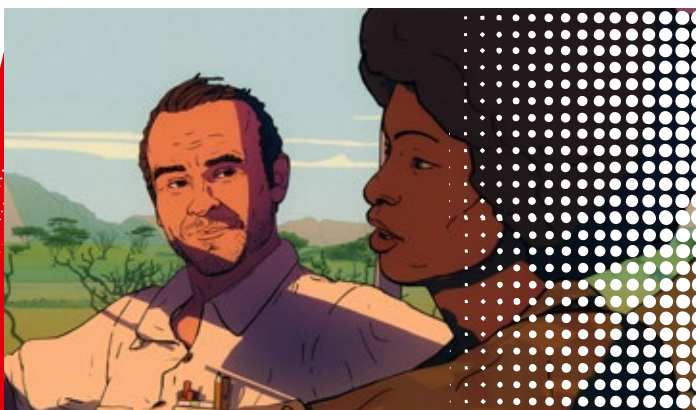
Przygotowany folder „Zawód: reporter” jest nie tylko odpowiedzią na premiery dwóch filmów dotyczących życia i twórczości reporterów wojennych XX wieku (m.in. Ryszarda Kapuścińskiego), lecz także źródłem przeznaczonych dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych materiałów dydaktycznych przydatnych w rozwijaniu wiedzy o reportażu, roli współczesnego reportażysty, dekolonizacji i innych zagadnieniach z treści podstawy programowej języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i historii. Autorki, specjalistki od edukacji humanistycznej, filmowej i psychologii, przygotowały materiały, które można wykorzystać w całości, we fragmentach lub jako inspirację do innych działań. Zarówno film Ewy Bukowskiej, jak i animacja Damiana Nenowa i Raúla de la Fuente są obrazami, które dzięki zastosowanej formie i zabiegom postprodukcyjnym spotkają się z uznaniem młodzieży, przemówią bliskim im językiem audiowizualnym, a co za tym idzie – skłonią do refleksji nad takimi wartościami, jak humanitaryzm, wolność, empatia. Scenariusz na godzinę wychowawczą, poświęcony traumie i reakcjom na obserwacje i przeżycia wojenne, wpisuje się w nurt działań związanych z wychowaniem do wartości. Znaczącą wartością zamieszczonych scenariuszy lekcji są precyzyjnie przygotowane karty pracy zawierające fragmenty książek i reportaży Ryszarda Kapuścińskiego i Wojciecha Jagielskiego, a także teksty historycznoliterackie czy źródłowe, rozszerzające zagadnienia i pozwalające spojrzeć na wspomniane powyżej kwestie z innego punktu widzenia.

Nie tylko zapraszamy do kin, lecz także zachęcamy do realizacji kreatywnych i innowacyjnych działań w pracy z filmem, które niniejszy folder umożliwia. Liczymy na to, że narzędzia i metody zastosowane w przygotowanych propozycjach przyczynią się do poszerzenia wiedzy uczniów i rozwinięcia ich kompetencji społecznych oraz retorycznych.



Spis materiałów

1. Scenariusz lekcji „Współczesna misja reportera i reportażu” Zuzanny Grębeckiej na zajęcia języka polskiego, historii, WOS (53 wojny, *Jeszcze dzień życia*) str. 4
2. Scenariusz lekcji „Praca korespondenta wojennego w kontekście konfliktów lat 90. i relacji medialnych Wojciecha Jagielskiego” Zuzanny Piechowicz na zajęcia historii i WOS (53 wojny) str. 10
3. Scenariusz lekcji „Wojna jako przeżycie traumatyczne nie tylko na froncie. Co to jest trauma, jak wesprzeć osobę doświadczającą kryzysu i zadbać o siebie?” Anny Kawalskiej na zajęcia wychowawcze (53 wojny) str. 17
4. Scenariusz lekcji „*Jeszcze dzień życia* – kiedy życie staje się literaturą i publicystyką. Portret Ryszarda Kapuścińskiego w filmie Damiana Nenowa i Raúla de la Fuente” Anny Równy na zajęcia języka polskiego (*Jeszcze dzień życia*) str. 24
5. Scenariusz lekcji „Czy niepodległość ma granice?” Katarzyny Dzięciołowskiej i Marty Jackowskiej-Uwadizu na zajęcia historii i WOS (*Jeszcze dzień życia*) str. 33



Kadr z filmu *Jeszcze dzień życia*

Temat:

Współczesna misja reportera i reportażu

Opracowała:

Zuzanna Grębecka

Adresaci:

uczniowie szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych

Przedmiot:

język polski, historia, WOS

Czas trwania:

90 min

Cele lekcji:

uczennice i uczniowie:

zapoznają się z gatunkiem reportażu, jego historią i współczesną specyfiką oraz uwarunkowaniami. Głównym pytaniem problemowym jest współczesna misja reportera i reportażu.

Metody pracy:

- a. dyskusja
- b. analiza tekstu
- c. analiza materiału audiowizualnego
- d. praca w grupie

Materiały pomocnicze:

- a. załączniki – fragmenty tekstów źródłowych
- b. internet, rzutnik, tablica do zapisywania wypowiedzi uczniów

Przebieg lekcji

Lekcja 1.

1. Prowadzący pyta, co to jest reportaż. Krótka dyskusja, prowadzący zapisuje na tablicy głosy uczestników. Następnie pokazuje definicję słownikową (załącznik nr 1).
2. Prowadzący pyta, czy uczniowie znają jakieś reportaże lub utwory beletrystyczne o cechach reportażu. Tu można odwołać się do znanych uczniom lektur. Następnie daje uczniom do przeczytania fragment posłowania do *100/XX: antologia polskiego reportażu XX wieku* (załącznik nr 2).
3. Prowadzący pyta uczestników o cechy dobrego reportera. Następnie prezentuje wypowiedź Jacka Hugo-Badera: <https://www.youtube.com/watch?v=WRWW0h1o718>.
4. Prowadzący pyta uczestników, czego oczekują od reportera i reportażu. Zapisuje wypowiedzi na tablicy (i utrwała je, np. robiąc zdjęcie). Następnie prezentuje notkę o Henryku Sienkiewiczu jako reporterze (załącznik nr 3).
5. Prowadzący inicjuje dyskusję, czy w dzisiejszych czasach, gdy podróżowanie jest o wiele łatwiejsze i powszechniejsze, mamy rozkwit mediów społecznościowych, blogów podróżniczych itp., rola reportera – podróżnika opowiadającego o egzotyce – jest jeszcze aktualna. A co dziś jest egzotyką?

Lekcja 2.

1. Prowadzący daje do przeczytania notkę prasową o Jacku Hugo-Baderze (załącznik nr 4).
2. Prowadzący dzieli uczestników zajęć na dwie grupy. Jedna ma bronić projektu Hugo-Badera, a druga wykazywać jego wady.
3. Następnie prowadzący przedstawia wypowiedź Hanny Polak na temat jej filmu *Nadejdą lepsze czasy* (2014), który reporterka kręciła przez 14 lat, opowiadającego o życiu na moskiewskim wysypisku: <https://www.youtube.com/watch?v=P53iXnsgcGw>.
4. Prowadzący inicjuje dyskusję o koncepcji Hanny Polak. Następnie przywołuje wcześniejsze (zapisane na tablicy) oczekiwania wobec reportera i reportażu. Pyta o współczesną rolę reportera. Czy ma być **podróżnikiem** opisującym obcą rzeczywistość, **etnografem** skupiającym się na odmiennych społecznościach, **świadkiem** opisującym ważne wydarzenia (np. reportaż wojenny), **powiernikiem** mówiącym w imieniu swoich rozmówców czy **demaskatorem** ujawniającym ukryte prawdy (dziennikarstwo śledcze, reportaż wcieleniowy)? Prowadzący prosi, by uczestnicy uszeregowali te pięć ról zgodnie z ich ważnością w dzisiejszych czasach. Pyta, czy chcą dodać jeszcze inne współczesne role reportera.

5. Dyskusja podsumowująca: prowadzący pyta o współczesną misję reportera i reportażu oraz o najważniejsze problemy współczesności, które powinny obecnie być tematem reportażu.

Ewentualna praca domowa

Wypracowanie o współczesnej misji reportażu, w którym uczniowie mieliby odwoływać się do autentycznych sylwetek reporterów.

Lub: podział uczniów na dwuosobowe zespoły, które wybierają z przygotowanej przez nauczyciela listy postać reportera/reporterki, a następnie przygotowują w domu prezentację sylwetki z uwzględnieniem wypełnianej przez niego/nią misji.



Fotos z filmu *53 wojny*
M. Popławska, M. Żurawski, K. Stroński
fot. Robert Jaworski

Załączniki

Załącznik nr 1

Gatunek z pogranicza publicystyki, literatury faktu i literatury pięknej, wykształcony w 2. poł. XIX w., co wiązało się z dynamicznym rozwojem prasy w tym czasie, obejmujący utwory, które stanowią relację z określonych zdarzeń, a których naczynym świadkiem był sam autor¹.

Załącznik nr 2

W stronę źródeł reportażu

Reportaż jako samodzielny gatunek wyodrębnił się z literatury. Elementy reportażowe występowały w literaturze polskiej już dość wcześnie w sprawozdaniach z podróży zagranicznych i krajowych, w tak zwanych itinerariach i diariuszach czy poematach podróżniczych (...).

To podróżopisarstwo oświeceniowe i romantyczne miało cechy literatury dokumentalnej, reportażowej, o ambicjach artystycznych, a nie tylko poznawczych, i wywarło olbrzymi wpływ na rozwój XIX-wiecznego polskiego realizmu. W okresie pozytywizmu wrażenia z podróży były relacjonowane i przesyłane w formie listów przez korespondentów prasy codziennej: m.in. Henryka Sienkiewicza w *Listach z podróży do Ameryki* (1876–1878) i *Listach z Afryki* (1891–1892) czy Adolfa Dygasińskiego w *Listach z Brazylii* (1891).

Autorem pierwszego w prasie polskiej reportażu – *Pracowni Suchodolskiego*, zamieszczonej w „Tygodniku Petersburskim” (1838, nr 94) – był Józef Ignacy Kraszewski, natomiast za pierwszy nowoczesny reportaż w polskim piśmiennictwie uznana została *Pielgrzymka do Jasnej Góry* (1895) Władysława Reymonta. Jako formy wyprzedzające reportaż krajowy wymieniane są *Szkice warszawskie* (1874–1875) Bolesława Prusa, obrazki więzienne i szpitalne Marii Konopnickiej: *Za kratą* (1886), *Obrazki więzienne* (1887–1888), *Ludzie i rzeczy* (1898). Cechy reportażowe nosi również nowela naturalistyczna Adolfa Dygasińskiego *Dzień letnika* (1892), przedstawiająca jarmark w Skale i jeden dzień spędzony w Ojcowie, oraz tegoż autora *Kopalnia w Borystawiu*, odtwarzająca pracę, życie codzienne i sytuację ekonomiczną tamtejszych górników.

¹ Marek Bernacki, Marta Pawlus, *Reportaż*, [w:] tychże, *Słownik gatunków literackich*, Warszawa 2008.

Reportaż rozwijał się w Polsce w XIX wieku, choć wówczas wcale się tak nie nazywał, terminu tego nie znano zresztą także w Europie. Znany był w połowie XIX wieku wyłącznie termin „reporter”. Wtedy słowo to było odpowiednikiem dzisiejszego „informatora”. Dla form, które dziś uznalibyśmy za reportażowe, stosowano określenia „nowela”, „obrazek”, „szkic”, także „sprawozdanie”, częściej „list” czy „korespondencja”. Największe zainteresowanie w Europie, a nawet w świecie reportaż zyskał w okresie wojny krymskiej (1853–1856), gdy sprawozdania z walk i działań wojennych pojawiały się w prasie francuskiej i brytyjskiej (szczególnie dużo nadsyłał ich William Howard Russell), natomiast w latach siedemdziesiątych XIX wieku, gdy reporter „New York Herald” Henry Morton Stanley zasłynął korespondencjami z podróży po Afryce i książką *Jak odszukałem Livingstone’a* (1872).

Literaci, którzy w tamtym okresie pracowali często także jako dziennikarze, pisali nowele, szkice, obrazki. W Stanach Zjednoczonych byli to m.in. Ambrose Gwinnett Bierce (1842–1913), James Oppenheim (1882–1932), we Francji Guy de Maupassant (1850–1893), Marcel Aymé (1902–1967), w Rosji Gleb Uspienski (1843–1902), Antoni Czechow (1860–1904), a w Polsce wspomniani wcześniej Dygasiński, Sienkiewicz, Prus, Reymont, którzy wczuwali się w prawdziwe historie swoich bohaterów relacjonowane im przez informatorów. Nie ulega wątpliwości, że sami także byli baczными obserwatorami otaczającej ich rzeczywistości i pisali po prostu nowele, a nowela – od francuskiego słowa *nouvelle*, „nowina” – była wówczas odpowiednikiem dzisiejszego reportażu. Dziennikarzy dawniej – nie bez kozery – nazywano również „nowinkarzami”².

Załącznik nr 3

Co Sienkiewicz opisywał w swoich relacjach? Otóż – zdaje się – wszystko, co uznał, że może zaciekać czytelników w kraju. Mamy więc awanturnicze przygody w egzotycznych sceneriach, natchnione opisy zabytków i krajobrazów, praktyczne porady dla turystów i potencjalnych emigrantów, wnikliwe analizy życia społeczno-politycznego. Przyszło mu podróżować w czasach, gdy świat przyśpieszył w nieznanym dotąd tempie. Narodziny globalnego kapitalizmu, industrializacja, kolonializm, rozwój wielkich metropolii, migracje na ogromną skalę, początki masowej turystyki – wszystko to i więcej znajdziemy w jego listach³.

Załącznik nr 4

Szesnaście lat temu reporter Jacek Hugo-Bader wcielił się w rolę bezdomnego. Dziś postanowił ponowić to doświadczenie i przez jakiś czas żyć na ulicy za wybrane pieniądze. Wydawałoby się, że taki eksperyment pozwala dziennikarzowi zobaczyć więcej, jednak zdaniem niektórych to oszustwo.

Jacek Hugo-Bader znany jest głównie z reportaży poświęconych Rosji. Niedawno ukazała się książka *Biała gorączka*, w której reporter „Gazety Wyborczej” opisuje wyprawę zdezelowanym łażikiem z Moskwy do Władywostoku. A pisze barwnie, z literackim zacięciem – i tę literackość wielu mu zarzuca.

Mało kto pamięta, jak w 1993 roku Hugo-Bader założył strój właściwy bezdomnemu i ruszył w miasto. Mało kto pamięta też teksty napisane na podstawie tego do-

² Kazimierz Wolny-Zmorzyński, *Posłowie*, [w:] *100/XX: antologia polskiego reportażu XX wieku*, t. 2, red. Mariusz Szczygieł, Wołowiec 2015.

³ Patryk Zakrzewski, *Sienkiewicz. Zawód: reporter*, <https://culture.pl/pl/arttykul/sienkiewicz-zawod-reporter> [dostęp: 3.09.2018].

świadczenia. Teraz w reportażu *Walka klas trwa!* dziennikarz przypomniał postać żebraka Charliego. Znowu zostawił w domu „klucze, dokumenty, pieniądze i nawet legitymację prasową”, by żyć na ulicy.

W tekście „Walka klas trwa!” nie brakuje określeń, które oburzyły czytelników, na przykład: „selekcja przed nocnymi klubami. Tego Charlie najbardziej nienawidzi i jakby mógł, skopałby dupę łobuzom od tych klubów, bo (tak myśli swoim małym rozumkiem) – zaczyna się od selekcji na ulicy, w lokalu, a kończy na rampie kolejowej”. Owszem, stwierdzenie przesadzone, ale włożone zostało w usta Charliego, nie zostało wypowiedziane wprost przez samego autora.

Problem z najnowszym reportażem Jacka Hugo-Badera polega na tym, że czytelnicy nie wiedzą, kto jest kto. Kim jest Charlie? Kim jest Hugo-Bader? Ile jest jednego w drugim? Z jaką opinią utożsamia się reporter? Co mówi wykreowany na potrzeby reportażu bohater, a co sam autor? Najwyraźniej miesza się to odbiorcom. A może i samemu autorowi.

Reportaż wcieleniowy to kontrowersyjny gatunek, krytykowany również przez samych dziennikarzy, między innymi przez Wojciecha Jagielskiego. Jego zdaniem reportaż wcieleniowy to oszustwo.

Jagielski mówi o wcielaniu się w rolę żebraka: „Chcemy być troszeczkę kloszardami, ale tylko po to, aby opowiedzieć o tym kumplom i zaimponować czytelnikom, a nie żeby naprawdę poznać życie kloszarda. (...) Ja piszę jako dziennikarz. To jest pewna funkcja społeczna i zawód, dysponujący swoim szerokim warształem, którego trzeba się nauczyć”. Czyżby praktykowanie reportażu wcieleniowego było przejawem braku profesjonalizmu dziennikarskiego i nieznamości warsztatu?

Mariusz Szczygieł, recenzując książkę *Biała gorączka*, napisał na temat Jacka Hugo-Badera: „włazi, gdzie ja bym się bał wleźć”. No właśnie, Bader wciela się w pewne role ze wszystkimi tego konsekwencjami. Jak pisze o stałych bywalcach Dworca Leningradzkiego, to z nimi pije i je to, co znajdzie w koszu na śmieci. A mógłby przyjść z mikrofonem i poprosić o wywiad. Tylko czego by się wtedy dowiedział?⁴

⁴ Marta Więckiewicz, *Hugo-Bader wrócił na ulicę*, <https://media2.pl/felietony/57115-Hugo-Bader-wrocil-na-ulice.html> [dostęp: 3.09.2018].



Kadr z filmu *Jeszcze dzień życia*

Temat: **Praca korespondenta wojennego w kontekście konfliktów lat 90. i relacji medialnych Wojciecha Jagielskiego**

Opracowała: **Zuzanna Piechowicz**

Adresaci: **uczniowie szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych**

Przedmiot: **historia, WOS**

Czas trwania: **90 min**

Cele lekcji: **uczennice i uczniowie:**

- a. dowiedzą się więcej na temat niektórych konfliktów z drugiej połowy XX w. i początku XXI w.
- b. dowiedzą się więcej na temat realiów pracy korespondentów wojennych.

Metody pracy:

- a. dyskusja na forum
- b. praca w grupach
- c. burza mózgów
- d. debata
- e. projekcja filmowa

Materiały pomocnicze:

- a. flipchart, flamastry, przygotowany wcześniej arkusz papieru z pytaniami do pracy grupowej
- b. materiały pomocnicze dla nauczyciela – fragmenty tekstów Wojciecha Jagielskiego

Lekcja 1.

1. Dyskusja na forum (10 min). Nauczyciel zadaje pytania o wrażenia uczniów i uczennic po obejrzeniu filmu. Pytania pomocnicze:
 - a. Co was zaintrygowało w tym filmie?
 - b. Czym dla was jest ten film?
 - I Ten czas jest w całości przeznaczony na refleksje uczniów i uczennic. Jeśli ktoś zada pytanie, nauczyciel najpierw pyta resztę grupy, np.: „Czy ktoś zna odpowiedź?”.
 - II A jak myślicie?

Ostatnie dwie minuty przeznaczone są na wyjaśnienie wątpliwości uczniów i uczennic. Może to być np. wspólne szukanie odpowiedzi w internecie.

2. Praca w grupach (10 min na pracę w grupach, 10 min na prezentację). Nauczyciel dzieli uczniów na trzy grupy. Każda grupa otrzyma tekst Wojciecha Jagielskiego dotyczący jednego konfliktu (załącznik nr 1). Konflikty te zostały wymienione w filmie *53 wojny*. Uczniowie za pomocą swoich telefonów komórkowych mają znaleźć odpowiedzi na pytania znajdujące się na flipcharcie, który nauczycielka ustawi w widocznym miejscu:
 - a. Kiedy trwał konflikt?
 - b. Kto był stroną tego konfliktu?
 - c. Jakie były jego przyczyny?
 - d. Jak konflikt się zakończył (i czy się zakończył)?

Zadaniem grupy jest opowiedzenie reszcie klasy o konflikcie na podstawie informacji znalezionych w tekstach i w internecie.

UWAGA: warto podpowiedzieć uczniom i uczennicom, aby zwrócili uwagę na datę artykułu (istotne np. w przypadku wojny w Gruzji). WAŻNE: każda z grup ma swoimi słowami opowiedzieć przynajmniej jedną historię z materiałów źródłowych.

Grupy prezentują wyniki swojej pracy.

Burza mózgów (15 min). Nauczyciel pisze na flipcharcie: „Do czego może nam się przydać wiedza o konfliktach zbrojnych na świecie?”. Uczniowie i uczennice odpowiadają na pytanie. Nie ma złych odpowiedzi, wszystkie zostają zapisane na flipcharcie. Na koniec: każdy uczeń i każda uczennica mają za zadanie powiedzieć, co najlepiej zapamiętali z tej lekcji. Nauczyciel nie komentuje i nie wartościuje odpowiedzi. Wszyscy dziękują sobie za wspólną pracę.

Lekcja 2.

1. Oglądanie filmu – TEDx Talks: Paula Robitaille, *Once upon a time I was a war correspondent* [Dawno, dawno temu byłam korespondentką wojenną]: <https://www.youtube.com/watch?v=dUj8m5FlgDg>.

UWAGA: w serwisie [Ted.com](https://www.ted.com) jest opcja włączenia polskich napisów.

2. Debata (30 min: 10 min – przygotowanie, 5 min – ustalenie zasad, 15 min – debata).
3. Klasa dzieli się na trzy grupy. Jedna grupa ma za zadanie bronić tezy, druga ma ją obalać, trzecią są sędziowie.

Teza: **W dobie internetu i mediów społecznościowych praca korespondenta wojennego jest zbędna.**

Pierwsze 10 minut to przygotowania. Grupy zbierają jak najwięcej argumentów popierających stanowisko, które reprezentują. Sędziowie w ciągu tych 10 minut ustalają zasady dyskusji, a potem zapisują je na flipcharcie. W ustaleniu zasad pomaga nauczyciel (przykłady: mówi tylko jedna osoba naraz, jeden argument od każdej ze stron, każda osoba w grupie może się wypowiedzieć raz. UWAGA: nauczyciel pomaga, nie narzuca). Po 10 minutach sędziowie przedstawiają regulamin. Potem pytają o to, czy uczestnicy debaty zgadzają się z nim. Odbywa się głosowanie za przyjęciem regulaminu. Jeśli regulamin zostaje przyjęty, rozpoczyna się debata. Sędziowie pilnują przestrzegania regulaminu.



Fotos z filmu *53 wojny*
M. Popławska
fot. Robert Jaworski

Załącznik

materiał pomocniczy dla nauczyciela

Tekst dla grupy nr 1

Jak umiera Peszawar WOJCIECH JAGIELSKI

Przygarniając miliony afgańskich uchodźców uciekających przed niekończącymi się wojnami, Peszawar uratował im życie i zaskarbił sobie ich wdzięczność. Ale też dorobił się na nieszczęściu uciekinierów. Dlatego dziś nikt nie żałuje miasta, które z pozycji bogacza stacza się do roli biedniejszego z dnia na dzień pariasa.

Choć Peszawar formalnie stanowi część Pakistanu, należy już jednak do Afganistanu. Położony w zielonej dolinie rzek Indus, Kabul i Swat aż do końca XIX stulecia był zimową stolicą Afganistanu.

W starej części miasta niewiele się od tamtych dni zmieniło. Czas przystanął na bazarze Wróżów, Ptasim – obwieszonym drucianymi klatkami ze śpiewającymi ptaszkami, na bazarze złotników Andarszah, Chajberskim, gdzie dentyści rwą zęby pacjentom wciśniętym w porozstawiane na chodnikach skórzane fotele, i największym, najważniejszym w mieście Jadgar. Wąskimi zaułkami, w cieniu wysokich kamienic z drewnianymi, misternie rzeźbionymi okiennicami i balkonami, w labiryntach bram i kramów niespiesznie przechadzają się brodaci pasztuńscy wojownicy, najliczniejsi tu Afrydzi, Szinwarowie, Jusufzajowie, Alizajowie, w ogromnych turbanach zakrywających pół twarzy oraz – nierzadko – z przerzuconymi przez ramię, ledwie skrywanymi karabinami. W miniaturowych gospodach, chowając się przed palącym słońcem, brodaci mężczyźni wzmacniają się, popijając zieloną, słodką herbatę, żując sprasowany tytoń z domieszką opium i paląc bulgoczące wodne fajki.

(...)

...do kwatery głównej al-Kaidy

Lata chude, które w gruncie rzeczy dopiero nadchodzą, zaczęły się już jesienią ubiegłego roku, kiedy Amerykanie postanowili rozprawić się z rezydującą w Afga-

nistanie al-Kaidą i rządzącymi krajem talibami. Po epoce zimnej wojny nastąpiła epoka wojny z terroryzmem. W pierwszej Peszawar był sojusznikiem Ameryki. W drugiej okazał się jej wrogiem.

Rektorzy peszawarskich medres, czyli akademii religijnych, którzy w epoce zimnej wojny byli wychwalani jako bojownicy za wiarę i wolność, w epoce wojny z terroryzmem stali się banitami udzielającymi wsparcia osobom uznanym przez Amerykę za zbrodniarzy. Wizerunki ludzi, którym w epoce zimnej wojny za radą i pochwałą Amerykanów rektorzy oraz dziekani udzielali schronienia, teraz znalazły się na listach gończych. Najwyraźniej peszawarscy mędrzy nie nadążyli za duchem czasów, bo jako pierwsi i jedyjni, nie bacząc na to, że występują w obronie przegranej sprawy, sprzeciwili się amerykańskiemu atakowi na Afganistan. Amerykanie zaś nie tylko zaatakowali, ale zwyciężyli i ustanowili w Kabulu przyjazny i posłuszny sobie rząd. Peszawar znalazł się po drugiej stronie barykady.

Wojciech Jagielski, *Jak umiera Peszawar*, „Gazeta Wyborcza”, wydanie z 4.09.2002 r., http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,1823653,20020904RP-DGW,Jak_umiera_Peszawar.html [dostęp: 3.09.2018].

Tekst dla grupy nr 2

Kto zwycięży w Gruzji? **WOJCIECH JAGIELSKI**

Po klęsce w wojnie z Abchazami Gruzja staje wobec groźby wojny domowej, bo pojednanie Zwiada Gamsahurdii i Eduarda Szewardnadze jest niemożliwe.

Gruzini podzieleni są na dwa obozy. Większość – szczególnie z Tbilisi (w gruzińskiej stolicy mieszka prawie jedna piąta całej ludności kraju) uważa, że rządzić może tylko Szewardnadze, że tylko on jest w stanie wyprowadzić kraj z przepaści. Innego zdania są mieszkający w zachodniej Gruzji Megrele, którzy ślepo wierzą w swojego rodaka Zwiada Gamsahurdę – pierwszego demokratycznie wybranego prezydenta na terytorium byłego ZSRR.

Szewardnadze od początku – od przejęcia władzy w kraju po obaleniu Gamsahurdii – starał się zjednać sobie Megrelów. Dlatego między innymi powołał jednego z nich Otara Pacację na stanowisko premiera Gruzji. Prowadził też targi z komendantem wojsk „zwiadowskich” Wachtangiem „Loti” [Kobalia], któremu proponował stanowisko wiceministra obrony. Wszystko bezskutecznie.

Kiedy jednak Gamsahurdia wrócił do Zugdidi, wszystkie rozmowy i targi między wrogimi obozami zostały zerwane. Nikt nie ma wątpliwości, że bez zgody, a przynajmniej rozejmu między „zwiadowcami” i „eduardowcami” pokoju w Gruzji nie będzie. Takie pojednanie nie jest wcale niemożliwe. Problem polega jednak na tym, że niemożliwe jest pojednanie między Gamsahurdą a Szewardnadze. Za pokój w Gruzji któryś z nich będzie musiał zapłacić swoją polityczną karierą.

Wojna między Szewardnadze a Gamsahurdą trwa już ponad ćwierć wieku. Obu polityków dzieli prawie wszystko.

Szewardnadze jest o 10 lat starszy od Gamsahurdii. Urodził się nie w najwyższej elicie kulturalnej, ale w skromnej rodzinie, w małej wiosce Mamati na południu kraju. Skończył studia w prowincjonalnym mieście Kutaisi. Kiedy robił dyplom, był

już szefem gruzińskiego Komsomołu i absolwentem szkoły partyjnej przy KC Komunistycznej Partii Gruzji. Do partii wstąpił, mając zaledwie 20 lat.

Kiedy Szewardnadze robił błyskotliwą karierę w partii, Gamsahurdia rozrzucał po Tbilisi antykomunistyczne ulotki i powiełał w piwnicach nielegalne samizdaty. Kiedy Gamsahurdia zakładał w Tbilisi Gruzijski Związek Helsiński, Szewardnadze kierował republikańskim MSW. Kiedy w 1976 r. Gamsahurdia został aresztowany za politykę, Szewardnadze rządził już w Gruzji jako komunistyczny I sekretarz.

Od tego momentu wojna między obydwojma politykami nabrała charakteru osobistego. Gamsahurdia załamał się w czasie śledztwa w Moskwie. Zgodził się wystąpić w wieczornym dzienniku telewizyjnym i złożył żenującą samokrytykę.

Został zwolniony z więzienia. Wspomnienie o tym tkwi w pamięci Gamsahurdii jak cierni.
(...)

Wojciech Jagielski, *Kto zwycięży w Gruzji*, „Gazeta Wyborcza”, wydanie z 7.10.1993 r., http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,135576,19931007RP-DGW,Kto_zwyciezy_w_Gruzji.html [dostęp: 3.09.2018].

Tekst dla grupy nr 3

Niepodległość do samego końca **WOJCIECH JAGIELSKI**

CZECZENIA

Oblężona przez rosyjskie wojska i pogrążona – według agencji TASS – w domowej wojnie kaukaska Czeczenia hucznie obchodzi uroczystości trzeciej rocznicy niepodległości.

Najważniejsze imprezy odbyły się we wtorek. Była wojskowa defilada, kiermasze, występy zespołów folklorystycznych. Czeczeński prezydent Dżochar Dudajew zapowiedział, że będzie bronił niepodległości do samego końca. Antydudajewowska opozycja straszy natomiast, że do samego końca zwalczać będzie prezydenta.

DWIE WERSJE CZECZENII

Informacje napływające z czeczeńskiej republiki wciąż zalatują pure nonsensem. Według władz w Groznych w niepodległościowych uroczystościach uczestniczyło ćwierć miliona ludzi. Opozycja twierdzi, że najwyżej 10 tysięcy.

Władze utrzymują, że do Groznego zjechali przedstawiciele wielu republik z b. ZSRR i Federacji Rosyjskiej. Opozycja informuje, że nie przyjechał nikt.

Na pewno nie przyjechał do Groznego minister spraw zagranicznych Rosji Andriej Kozyriew, do którego oddzielne zaproszenie wystosował Dudajew. Rosyjski MSZ oświadczył, że podróż Kozyriewa do Czeczenii jako obcego państwa byłaby pogwałceniem konstytucji (Moskwa nigdy nie uznała czeczeńskiej niepodległości i uważa ją za część swojego państwa).

ZDZIWIENI FRANCUZI

Korespondenci AFP, którzy na wieść o oblężeniu Czeczenii przez wojska rosyjskie postanowili przebijać się do Groznego z różnych stron, byli zaskoczeni, że na żad-

nej granicy nikt nie utrudniał im podróży i nie wymagał żadnych dokumentów poza biletami autobusowymi. W samej zaś Czeczenii nie zauważyli żadnych przejawów wojny domowej. Żadnych strażów, przemarszów wojsk, exodusów ludności.

KAWALERIA I SAMOLOTY

Przyjmując wojskową defiladę w Groznym, znany z ekstrawagancji i wojowniczego usposobienia Dudajew zapowiedział, że nie będzie czekał nawet do końca tygodnia i rozprawi się z opozycyjną Radą Tymczasową, która „chce sprzedać Czeczenię Rosji za judaszowe srebrniki”. Gniew Dudajewa ukoili z pewnością okrzyki wznoszone przez defilujące wojska, konne oddziały dżygitów w astrachańskich baranicach, starszyny klanowej z całego kraju, ubranych w ludowe stroje dziewcząt i mułłów, którzy wzięli udział w manifestacji razem z uczniami grozneńskiej medresy (szkoły islamskiej). „Dżochar! Dżochar! Niech żyje nasza niepodległa republika! Allah Akbar!” – skandowali demonstranci. Dudajew, ubrany w skromny, ciemny garnitur i malowniczy kapelusz, rozpogodził się na dobre, kiedy na koniec parady na niebie pojawiły się dwa małe samoloty wojskowe należące do czeczeńskich wojsk powietrznych. Gen. Dudajew, zanim został prezydentem Czeczenii, dowodził jednostką radzieckich bombowców strategicznych w estońskim Tartu.

Wojciech Jagielski, *Niepodległość do samego końca*, „Gazeta Wyborcza”, wydanie z 8.09.1994 r., http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,162178,19940908RP-DGW,Niepodleglosc_do_samego_konca,.html [dostęp: 3.09.2018].



Fotos z filmu *53 wojny*
M. Popławska
fot. Robert Jaworski

Temat: **Wojna jako przeżycie traumatyczne nie tylko na froncie. Co to jest trauma, jak wesprzeć osobę doświadczającą kryzysu i zadbać o siebie?**

Opracowała: Anna Kawalska

Adresaci: uczniowie szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych

Przedmiot: godzina wychowawcza

Czas trwania: 45 min

(W sytuacji gdy nauczyciel ma możliwość oraz zauważy taką potrzebę lub uczniowie będą zainteresowani tematem, warto rozważyć dłuższe omówienie poszczególnych zagadnień, przedyskutowanie treści wnoszonych przez uczniów. Można wówczas ostatnie ćwiczenie – „Jak wspierać osobę, która jest w kryzysie, dbając przy tym o siebie” – przeprowadzić na kolejnej lekcji wychowawczej, wydłużając również jego czas).

Cele lekcji:

- a. uwrażliwienie uczniów i uczennic oraz zwiększenie ich zrozumienia dla osób, które doświadczają skutków psychicznych związanych z traumą czy długotrwałym stresem
- b. refleksja nad barierami powstrzymującymi przed proszeniem o pomoc i udzielaniem skutecznej pomocy
- c. zachęcenie uczniów do reagowania, gdy widzą, że ktoś jest w kryzysie, oraz do proszenia o pomoc w trudnej sytuacji

Uwaga do osób prowadzących: ze względu na ograniczenia czasowe oraz to, że zajęcia prowadzone są przez wychowawców niebędących psychologami, celem zajęć jest jedynie uwrażliwienie na tematykę traumy, stresu potraumatycznego oraz udzielenie wska-

zówek i zachęcenie do okazywania wsparcia osobom w kryzysie, a także do szukania pomocy. W przypadku gdyby kwestie te wydawały się istotne dla klasy, warto zaprosić na lekcję psychologa szkolnego lub innego specjalistę, aby przeprowadził dodatkowe zajęcia na ten temat.

Metody pracy:

- a. pogadanka na forum
- b. praca w grupach
- c. analiza bohatera
- d. dyskusja
- e. burza mózgów

Materiały pomocnicze:

- a. flipchart, markery, kartki A4
- b. załączniki:
 - Załącznik nr 1: „Co to jest trauma?”
 - Załącznik nr 2: „Psychologiczne konsekwencje traumy, charakterystyka stresu potraumatycznego. Jak wspierać osobę, która doświadcza kryzysu psychicznego?” – prezentacja PowerPoint



Fotos z filmu *53 wojny*
M. Popławska
fot. Robert Jaworski

Przebieg lekcji

1. Wrażenia po filmie – rozgrzewka

Forma: swobodne refleksje na forum

Czas: 5 min

Na początku lekcji zaprosz uczniów i uczennice do dzielenia się swoimi refleksjami po obejrzanym filmie *53 wojny*. Zadaj klasie pytania, które uznasz za stosowne, wybierając z poniższej listy:

- Jakie są wasze refleksje po filmie *53 wojny*?
- Co sądzicie o filmie?
- Jak oglądało się wam film?
- Jakie emocje towarzyszyły wam podczas oglądania filmu?
- O czym dla was był przede wszystkim ten film?
- Czy coś chcielibyście dodać? Czy macie jakieś pytania odnośnie do filmu?

Pozwól uczniom na swobodne wypowiedzi. Na zakończenie powiedz, że podczas tej lekcji skupicie się na temacie stresu potraumatycznego, jakiego doświadcza główna bohaterka, omówicie przyczyny jej stresu oraz wpływ, jaki ma on na jej życie. Zastanowicie się również nad reakcją otoczenia na stan bohaterki oraz nad tym, co może być pomocne, aby móc udzielić komuś skutecznego wsparcia.

2. Co to jest trauma? – wprowadzenie

Forma: pogadanka na forum

Czas: 5 min

Zapytaj uczniów, czym według nich są trauma oraz traumatyczne doświadczenie. Poproś uczniów o wymienienie przykładów zdarzeń o charakterze traumatycznym, jakie przychodzą im do głowy. Zapytaj o to, jakie grupy ludzi są szczególnie narażone na doświadczenia traumatyczne.

Zbierz odpowiedzi uczniów, uzupełnij je, posługując się informacjami zawartymi w materiale pomocniczym nr 1. W podsumowaniu zwróć uwagę na to, że psychologicznych konsekwencji traumy doświadczają nie tylko osoby bezpośrednio na nią narażone, jak np. żołnierze, misjonarze, korespondenci wojenni, lecz także osoby im bliskie, ich rodziny.

3. Konsekwencje traumatycznego stresu – jak wygląda świat bohaterki filmu?

Forma: praca w grupach, podsumowanie na forum

Czas: 15 min

Powiedz uczniom, że ich zadaniem będzie teraz przyjrzenie się, jak wygląda rzeczywistość, w której żyje Anka – bohaterka filmu – co w życiu jest dla niej trudne, co jest źródłem stresu oraz jak to wpływa na różne sfery jej życia: zawodową, rodzinną, społeczną oraz emocjonalną/psychologiczną.

Podziel uczniów na cztery grupy. Dwie grupy poproś, aby zastanowiły się oraz spisały na flipcharcie hasłowo odpowiedzi na pytanie nr 1.

Dwie pozostałe grupy poproś o odpowiedź na pytanie nr 2. Na wykonanie zadania grupy mają 7 min.

Pytanie nr 1: Co jest trudnego w życiu bohaterki filmu? Jakie zdarzenia, sytuacje powodują u bohaterki stres?

Pytanie nr 2: Jak sytuacja bohaterki wpływa na jej funkcjonowanie? Jakie emocje odczuwa bohaterka, jak zmienia się jej życie zawodowe, rodzinne, społeczne?

Poproś grupy o przedstawienie wypracowanych treści. W pierwszej kolejności poproś, aby zaprezentowały wyniki swojej pracy grupy odpowiadające na pierwsze pytanie. Grupy mogą naprzemiennie czytać po trzy wypisane przez siebie źródła stresu (nie powtarzamy treści, które już zostały powiedziane).

Następnie zaproś do prezentacji grupy odpowiadające na drugie pytanie. Jedną z grup poproś o zaprezentowanie odczuć bohaterki oraz skutków społecznych przeżywanego stresu, a grupę drugą – o przedstawienie wpływu stresu na życie zawodowe oraz rodzinne bohaterki.

Podsumuj prezentacje grup, jeżeli jest potrzeba, dodaj ważne informacje, posługując się wiedzą z materiału pomocniczego nr 2. Istotne jest zwrócenie uwagi na kumulatywny charakter stresu w życiu bohaterki, stopniowe pogarszanie się jej kondycji psychicznej oraz to, że przeżywane trudności mają wpływ na wszystkie płaszczyzny jej życia, doprowadzając do załamania psychicznego.

4. Bariery powstrzymujące przed pomocą osobie przeżywającej kryzys – reakcja otoczenia na stan bohaterki

Forma: dyskusja na forum

Czas: 10 min

Powiedz uczniom, że zastanowicie się teraz nad tym, jak otoczenie reagowało na stan Anki, głównej bohaterki filmu – czy i jak poszczególne osoby próbowały jej pomóc. Wypisz na tablicy pytania, na jakie będziecie się starać odpowiedzieć, analizując reakcje poszczególnych bohaterów: męża Anki – Witka, koleżankę Anki i Witka z pracy, mamę Witka, synka Anki.

Pytania do dyskusji:

- Czy osoba starała się pomóc?
- Co robiła?
- Czy jej pomoc była skuteczna?
- Jak myślicie, dlaczego poszczególne osoby nie udzielały Ance wsparcia lub ich pomoc była nieskuteczna?

Podsumuj dyskusję, wymieniając bariery, jakie powstrzymywały przed pomocą osoby z otoczenia Anki:

- a. bagatelizowanie jej stanu, zajmowanie się swoimi sprawami
- b. wstyd przed proszeniem o pomoc, zachęcanie do ukrywania jej stanu psychicznego
- c. obawa przed skorzystaniem z pomocy specjalistycznej, stygmatyzujący obraz pomocy psychiatrycznej i szpitala
- d. brak wiedzy na temat tego, jak pomagać, i odpowiednich umiejętności.

Omów krótko zjawisko parentyfikacji (na podstawie materiału pomocniczego nr 2), zwracając uwagę na to, że rolą dzieci nie jest pomaganie rodzicom w takim zakresie i przekracza to ich możliwości emocjonalne i poznawcze.

5. Jak wspierać osobę, która przechodzi kryzys, dbając przy tym też o siebie?

Forma: burza mózgów

Czas: 10 min

Poproś uczniów i uczennice, aby na forum podzielili się swoimi pomysłami na temat tego, jak można wesprzeć osobę, która doświadcza psychologicznych konsekwencji traumatycznego stresu lub innego poważniejszego kryzysu psychicznego.

Narysuj na tablicy lub flipcharcie tabelę z dwiema kolumnami, jedną zatytułuj „Tak – warto robić/pamiętać”, drugą „Nie – należy unikać”.

Wpisz zaproponowane przez uczniów rozwiązania do odpowiednich kolumn. Weryfikuj, jeżeli jakieś rozwiązanie budzi wątpliwość, dopytujac innych uczniów, co sądzą na ten temat, oraz wyrażając swoją opinię lub odnosząc się do faktów.

Uzupełnij propozycje uczniów o istotne rozwiązania, które nie zostały wymienione, posługując się informacjami z załącznika nr 2. Ważne, by nauczyciel zwrócił również uwagę na to, że pomoc osobie doświadczającej kryzysu wymaga zaangażowania wielu osób, a w przypadku gdy osoba przechodzi załamanie psychiczne, konieczna jest pomoc profesjonalna.

Pomaganie jest także obciążające dla osoby, która udziela wsparcia. Bardzo ważne jest, aby zadbała ona o siebie, o swoją sieć wsparcia, zarówno emocjonalnego, jak i informacyjnego.

Zachęć uczniów do refleksji nad tym, kto dla nich jest źródłem wsparcia. Chętne osoby poproś, aby podzieliły się swoimi przemyśleniami na forum i wymieniły miejsca, w których mogą znaleźć pomoc. Poinformuj o telefonie zaufania dla dzieci i młodzieży.



Fotos z filmu *53 wojny*
M. Popławska, K. Preis
fot. Robert Jaworski

Co to jest trauma?

Trauma to inaczej **uraz psychiczny** – trwała zmiana w psychice, która spowodowana jest gwałtownym i przykrym przeżyciem.

Trauma może oznaczać również wydarzenie traumatyczne.

W znaczeniu klinicznym o wydarzeniu traumatycznym mówimy, gdy:

1. Osoba doświadczyła albo była świadkiem sytuacji rzeczywistej lub grożącej śmierci czy poważnego zranienia lub zagrożenia integralności fizycznej swojej bądź innych osób.
2. Reakcja osoby polegała na intensywnym odczuwaniu strachu, bezradności i przerażenia.

O takim wydarzeniu traumatycznym można powiedzieć, że to **trauma typu „T”** (duże t).

Przykłady zdarzeń traumatycznych typu „T” to: przemoc fizyczna i psychiczna, udział w działaniach wojennych, doświadczenie gwałtu, wykorzystanie seksualne, śmierć bliskiej osoby (szczególnie gdy ma ona gwałtowny charakter), widok śmierci innego człowieka, bycie ofiarą napaści, uczestnictwo w katastrofach naturalnych oraz komunikacyjnych.

Są to doświadczenia, które występują nagle, gwałtownie, wywołują stan szoku, nie ma możliwości przygotowania się do nich, niemożliwa jest ani ucieczka, ani walka. Zdarzenia te przekraczają możliwości adaptacyjne człowieka, wywołują przekonania o zagrożeniu życia i bezpieczeństwa.

Traumą nazywamy również wydarzenia, które powodują u osób je przeżywających uczucie: wystraszenia, upokorzenia, poniżenia, wstydu, bezradności. Dla różniczenia wydarzenia tego typu określa się mianem traumy typu „t” (małe t).

To, co istotne, to fakt, że powtarzające się **traumy typu „t”** mogą się skumulować na poziomie psychologicznym i neurobiologicznym, a zachowania mogą mieć podobne skutki jak trauma typu „T” (zagrożająca życiu, bezpieczeństwu osoby).

Istnieją grupy zawodowe szczególnie narażone na doświadczenie zdarzeń traumatycznych. Są to m.in. strażacy, policjanci, żołnierze, ale również korespondenci wojenni. Osoby bliskie tych osób – ich rodziny, małżonkowie, dzieci – to również grupa wysokiego ryzyka doświadczenia traumatycznych zdarzeń oraz ich psychologicznych konsekwencji.



Kadr z filmu *Jeszcze dzień życia*

Temat: ***Jeszcze dzień życia* – kiedy życie staje się literaturą i publicystyką. Portret Ryszarda Kapuścińskiego w filmie Damiana Nenowa i Raúla de la Fuente**

Opracowała: Anna Równy

Adresaci: uczniowie szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych

Przedmiot: język polski

Czas trwania: 90 min

Cele lekcji: **Uczeń:**

- poznaje elementy biografii Ryszarda Kapuścińskiego
- poznaje cechy gatunkowe reportażu
- wyszukuje i nazywa cechy charakterystyczne twórczości reportażowej Ryszarda Kapuścińskiego
- poznaje fragmenty reportażu Ryszarda Kapuścińskiego *Jeszcze dzień życia*
- analizuje film *Jeszcze dzień życia*, biorąc pod uwagę jego gatunek i formę

Metody pracy:

- praca z materiałami audiowizualnymi
- praca w grupach
- praca indywidualna z tekstem
- praca w parach
- burza mózgów
- wywiad

Materiały pomocnicze:

- załączniki – karty pracy
- internet



Kadr z filmu *Jeszcze dzień życia*

Przebieg lekcji

1. Rozpocznij od rozmowy z uczniami na temat tego, czego dowiedzieli się o Ryszardzie Kapuścińskim w trakcie projekcji filmu. Wypiszcie wspólnie informacje dotyczące ukazanego fragmentu biografii.
2. Poproś uczniów, żeby wykorzystali własne smartfony/tablety i wyszukali w internecie informacje o Ryszardzie Kapuścińskim. Po pięciu minutach poproś wybrane osoby o uzupełnienie faktów z biografii, które wypisaliście na początku lekcji.
3. Podaj temat lekcji i zapowiedz, że będziecie zajmować się zagadnieniem specyfiki pracy reportera, a także wskazywaniem cech reportażu jako gatunku hybrydycznego.
4. Przygotuj karteczki w **trzech kolorach** i napisz na nich:

UCZESTNIK

OBSERWATOR/ŚWIADEK

DZIENNIKARZ/REPORTAŻYSTA

Kierując się liczbą uczniów, przygotuj tyle karteczek, żeby każdy mógł wylosować jedną i tym samym zostać przyporządkowany do którejś z grup zadaniowych. Po wylosowaniu grup tematycznych uczniowie pracują w zespołach, przygotowując argumenty potwierdzające rolę Ryszarda Kapuścińskiego w historii ukazanej w filmie. Czas pracy: 5 min. Po upływie wyznaczonego czasu uczniowie przedstawiają wyniki wypracowane w grupach.

Wnioski z powyższego ćwiczenia pomogą im dojść do podsumowania tej części lekcji: Kapuściński, przebywając w Angoli w 1975 r., był zaangażowany w sprawy Angolczyków, próbował wpłynąć na sytuację polityczną, dbając o sprawy ludności cywilnej, nie tylko wykonywał pracę dziennikarza (reportażysty), lecz także uważał się za ważnego świadka i obserwatora.

5. Rozdaj uczniom **karty pracy nr 1 i 2**, rozdzielając w ten sposób, żeby osoby z jednej ławki miały inne materiały. Poproś, by uczniowie po przeczytaniu kart pracy streścili pisemnie otrzymane teksty w maks. 60 słowach. Gdy wykonają zadanie, poproś, aby zaprezentowali swoje streszczenie koleżance/koledze z ławki, a następnie wspólnie wpisali do zeszytu wnioski na temat charakterystycznych cech pisarstwa Ryszarda Kapuścińskiego.
6. Wprowadź uczniów w drugą część lekcji, poświęconą stronie formalnej obejrzanego filmu. Zadaj pytanie: „W jaki sposób twórcy filmu za pomocą formy podkreślili hybrydyczność i synkretyczność pisarstwa Ryszarda Kapuścińskiego?”

*Jeśli uznasz, że to zadanie jest za trudne dla twoich uczniów, poprzedź powyższe pytanie przedstawieniem wywiadu z producentem filmu Jarosławem Sawką z firmy Platige Image, udzielonego radiowej Dwójce:

<https://www.polskieradio.pl/8/404/Artykul/2103519,Jeszcze-dzien-zycia-Film-o-przemianie-Kapuscinskiego>.

Poleca się wysłuchanie całego wywiadu. Jeśli ogranicza cię czas, odsłuchaj z uczniami fragment 4:30–9:22.

7. Po zebraniu wniosków dotyczących formy filmu rozdaj uczniom **kartę pracy nr 3** z fragmentem książki Ryszarda Kapuścińskiego *Jeszcze dzień życia* (możesz wykorzystać tablicę interaktywną/rzutnik).

Po przeczytaniu fragmentu wyświetl uczniom **kartę pracy nr 4** – fotografie, które Kapuściński zrobił Carolcie niedługo przed jej tragiczną śmiercią, i fragmenty storyboardu przedstawiające projekt postaci według wizji twórców. Przypomnij, że aktorką, która użyczyła swojego głosu postaci, a także brała udział w tworzeniu animowanych postaci (*motion capture*), była Olga Bołądź.

Po dokonanych obserwacjach zadaj uczniom pytanie, czy film *Jeszcze dzień życia* można uznać za klasyczną adaptację filmową. Poproś o uzasadnienie wynikające z dotychczasowych wspólnych rozważań. Porozmawiaj z uczniami również na temat środków i pomysłów wykorzystanych przez twórców animacji.

8. Podsumuj lekcję, przeprowadzając krótki wywiad z uczniami. Czy film zachęcił ich do sięgnięcia po reportaże Ryszarda Kapuścińskiego i czy zainteresował ich samą postacią pisarza? Pozwól uczniom na swobodne wypowiedzi.
9. Przedstaw i krótko objaśnij zadanie domowe: **karta pracy nr 5**.



Kadr z filmu *Jeszcze dzień życia*

Załączniki

Załącznik nr 1

„(...) Kapuściński był znawcą problemów etycznych; na tle dziennikarzy goniących za sensacją, niedouczonej, nieoczytanej, był reporterskim sumieniem świata. Był socjologiem, ponieważ zastanawiał się nad prawami rządzącymi we współczesnych społeczeństwach, analizował postawy i zachowania ludzkie, opisywał współistnienie i rywalizację przedstawicieli różnych kultur, próbował zrozumieć, dlaczego człowiek końca XX wieku i początku XXI stulecia, który żyje w dostatku, jest nietolerancyjny, a słaba jednostka kieruje się zasadami etycznymi, godnymi pozazdroszczenia; był pisarzem politycznym, bo pisał o politykach, ustosunkowując się do ich postępowania i czynów. Opisywał proces dochodzenia do władzy i obalania jej. Zastanawiał się nad zjawiskiem rewolucji. Widział w niej zło. Był za rozumowym dochodzeniem ludzi do swych praw. Zdawał sobie sprawę z rozwoju telewizji, która jest w dzisiejszych czasach głównym źródłem sukcesów i porażek polityków. Swoje spostrzeżenia zawierał nie w publicystyczno-naukowych stwierdzeniach, ale w plastycznych opisach bliskich literackiemu przekazowi rzeczywistości. Był również filozofem, gdyż roztrząsał problem istnienia jednostki, jej szczęścia i realizacji zadań w społeczeństwie. Kapuściński dociekał prawdy w określonych środowiskach i zestawiał ją z dostrzeganym złem. Jedni bohaterowie jego opowieści żyją w dobrobycie, drudzy w nędzy, jeszcze inni próbują się przeciwstawić niedoli, nigdy się jej nie poddając.

(...) Twórczość Ryszarda Kapuścińskiego wyróżnia się uzasadnionym wyborem zdarzeń prawdziwych, zaświadczonej uczestnictwem samego autora. Był reporterem, kronikarzem XX wieku, świadkiem najważniejszych wydarzeń, który tworzył opowieści udokumentowane faktami i spointowane wypowiedziami zbliżonymi do eseju. Adresował je do odbiorców, posługując się typem prozy, która zaczęła powstawać jeszcze w XIX wieku w polskiej literaturze (pamiętnik, dziennik, kroniki Prusa, listy Sienkiewicza), a rozwinęła się w latach 30. i w połowie XX wieku na gruncie amerykańskim, w której pojawiające się mieszanie gatunków nie tylko dziennikarskich z literackimi (np. włączanie do tekstu powieści innych gatunków – dziennika, pamiętnika, listu) ma decydujący wpływ na odbiór prezentowanej i omawianej rzeczywistości (...).

(...) Kapuściński, wzorując się na polskiej i obcej literaturze, połączył technikę reportażową z literacką. Dysponując ogromem faktów, układał fabułę, przekazywał czytelnikowi prawdę o prezentowanej rzeczywistości od strony postaci, nie tylko

je przedstawił, ale pośrednio analizował stany psychiczne bohaterów. Ponieważ każdy z czytelników lubi czytać o sobie, więc w tekstach Kapuścińskiego większość odbiorców odnajduje siebie.

(...) Kapuściński bronił reportażu i wynosił go z powodzeniem na wyżyny dziennikarstwa pisanego i odpowiedzialnego – wchodząc na pole literatury (obrazowanie).

(...) Kapuściński w swych utworach jest jednym z bohaterów i zarazem jednym z czytelników. Stwarza bowiem iluzję, że to odbiorca odkrywa świat, a reporter tylko sygnalizuje, na co zwrócić uwagę”¹.

Załącznik nr 2

„Do pierwszego reportażu tomu *Jeszcze dzień życia* doskonale pasuje określenie Kazimierza Wolnego-Zmorzyńskiego, odnoszone jako wyróżniająca cecha do całej właściwie twórczości autora *Cesarza*. Idzie o to, iż forma reportażu przechodzi w nowelę. Tak właśnie jest w reportażu *Zamykamy miasto*. Za tym metaforycznym tytułem kryje się sytuacja stolicy Angoli, Luandy, gdzie Kapuściński jako korespondent PAP zamieszkuje przez trzy miesiące w opustoszałym hotelu Tivoli. Cały tekst jest drobiazgowym, stopniowanym opisem umierania miasta, z którego i przez które (z całej Angoli) masowo uchodzą (a konkretnie odpływają statkami, odlatują samolotami) Portugalczycy i inni Europejczycy, do niedawna stanowiący tu elitę władzy, biznesu, handlu, służb municypalnych. Przypomnijmy: 15 stycznia 1975 r. podpisane zostało porozumienie między narodowyzwoleńczymi partiami a rządem portugalskim, przyznające Angoli niepodległość z dniem 11 listopada. Między tymi datami rozpoczął się exodus, który Kapuściński przedstawia w sposób niezwykle plastyczny i drobiazgowy, ale bynajmniej nie nudny. Odtwarza – po pierwsze – swoje rozmowy z rozbitymi psychicznie białymi Angolczykami, charakteryzuje ich gniew, smutek, strach przed rewanżem, odsłania ich fortele i sposoby pozwalające wywieźć jak najwięcej dobra (które tu zgromadzili, wytworzyli). Stosując mowę zależną i pozornie zależną, buduje reporter paraboliczny obraz paniki ogarniającej Portugalczyków (...).

Zamykamy miasto było reporterskim epitafium dla starej kolonialnej Luandy. Nową odkrywa reporter dopiero na froncie, gdzie toczy się walka o jej kształt, a przede wszystkim o władzę nad nią. O tym mówi drugi reportaż tomu: *Sceny frontowe*. (...) zbudowany jest z kilkunastu oddzielonych światłami, lecz nietytułowanych, nienumerowanych, niedatowanych fragmentów, w których czytelnik musi sobie dopiero – by tak rzec – zdekonstruować jakąś chronologię i wynikanie (wymowne w tym kontekście jest użyte słowo sceny, sugerujące już na wstępie jakąś fragmentaryczność). Między fragmentami zachodzą inwersje czasowe. Dodatkowo: brakuje im jakichś charakterystycznych wstępów, zakończeń czy łączników. (...) Innym wyróżnikiem oryginalnej struktury reportażu *Sceny frontowe* jest dość agresywne zacieranie granic między narracją odautorską (tj. reportera umieszczonego wewnątrz akcji) a mową zależną i monologiem bohaterów. (...) Kolejnym środkiem multiplikującym narrację jest zamienne stosowanie czasów (teraźniejszego i przeszłego), i to wcale nie w celu odróżnienia czasu akcji od czasu retrospekcji, jak zwykle się czyni, ale dość swobodnie, jakby przypadkowo czy w funkcji – jak się domyślamy – czysto ekspresyjnej. (...)

¹ Kazimierz Wolny-Zmorzyński, *Między dziennikarstwem a literaturą – casus Ryszarda Kapuścińskiego*, [w:] *Mistrzowie literatury czy dziennikarstwa?*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, J. Snopek, Poltext, Warszawa 2011, s. 109–111.

Głównym tematem reportażu *Depesze* jest – jak odczytujemy – dysonans między zbliżającym się podniosłym wydarzeniem (formalne uzyskanie niepodległości przez Angolę, 11 listopada 1975 roku) a ciągle toczącymi się walkami o władzę między dwoma pretendentami: MPLA popieranej przez obóz sowiecki a FNLA i UNIT-ą, spoglądającymi na kapitalistyczny Zachód, w dodatku wspieranymi przez Pretorię, która broni swoich politycznych interesów i dlatego decyduje się na inwazję wojskową na terytorium Angoli. Nacisk położono więc – podobnie jak w otwierającym tom *Zamykamy miasto* – na panoramiczne ukazanie życia stolicy w dniach wielkiej przemiany: od rozkładu, anarchii po przejawy nadziei, solidarności, rodzącego się patriotyzmu, masowych odzewów na apele o mobilizacji. Nie brakuje – świetnie dobranych i zrelacjonowanych – plotek, cytatów propagandy wojennej, rozmaitych absurdów, przejawów specyficznej afrykańskiej mentalności (...)².

Załącznik nr 3

Fragment reportażu *Sceny frontowe* z książki *Jeszcze dzień życia*:

„(...) Carlotta przyszła z automatem na ramieniu i choć miała przyduży mundur komandosa, dawało się wyczuć, że jest zgrabna. Wszyscy natychmiast zaczęliśmy się do niej zalecać. Właściwie obecność Carlotty na dobre zdecydowała, że ekipa plunęła na domki pod Lizboną i postanowiła jechać na front. Mimo swoich dwudziestu lat Carlotta miała już legendę. Przed dwoma miesiącami, w czasie powstania w Huambo, dowodziła małymi oddziałami MPLA, otoczonymi przez tysięczną jednostkę UNITA. Umiała wyjść z okrążenia i wyprowadzić swoich ludzi. Dziewczyny są w ogóle doskonałymi żołnierzami, lepszymi niż chłopcy, którzy czasem zachowują się na froncie histerycznie i często nieodpowiedzialnie. Nasza dziewczyna była Mulatką, miała nieopisany wdzięk i wtedy wydawało nam się również – wielką urodę, choć później, kiedy wywołałem jej zdjęcia, jedyne zdjęcia Carlotty, jakie po niej zostały, stwierdziłem, że nie była tak piękna. To znaczy – nikt nie powiedział tego na głos, żeby nie zburzyć naszego mitu, naszego wyobrażenia o Carlocie z owego październikowego popołudnia w Bengueli. Po prostu odnalazłem w Lizbonie Alberta, Carvalho, Fernandezę i Barbosę i pokazałem im zdjęcia Carlotty z naszej drogi na front. Oglądali je w milczeniu i sądzę, że w tym momencie wszyscy wybraliśmy milczenie, żeby nie powiedzieć tego na temat urody. Zresztą, czy miało to jeszcze znaczenie? Carlotty już nie było, już jej nie ma. Dostała rozkaz, żeby stawić się w sztabie frontu, więc włożyła mundur, rozczesała swoją fryzurę afro, zarzuciła automat na ramię i przyszła. Przed sztabem stał comandante Monti, czterech Portugalczyków i Polak. Od początku wydawała nam się piękna. Dlaczego? Bo taki był nasz nastrój, bo to nam było potrzebne, bo tak chcieliśmy. Zawsze stwarzamy urodę kobiet, więc i tym razem myśmy stworzyli urodę Carlotty. Nie można tego inaczej wytłumaczyć. (...)

Urodziła się w Rosadas, niedaleko granicy z Namibią. Rok temu odbyła przeszkolenie w lasach Kabindy. Po wojnie chciała zostać pielęgniarką. To wszystko, co o niej wiemy, o tej dziewczynie, która jedzie teraz samochodem, trzyma automat na kolanach i ponieważ wyczerpaliśmy nasze żarty i zapanował na chwilę spokój, zrobiła się poważna i zamyślona. (...)

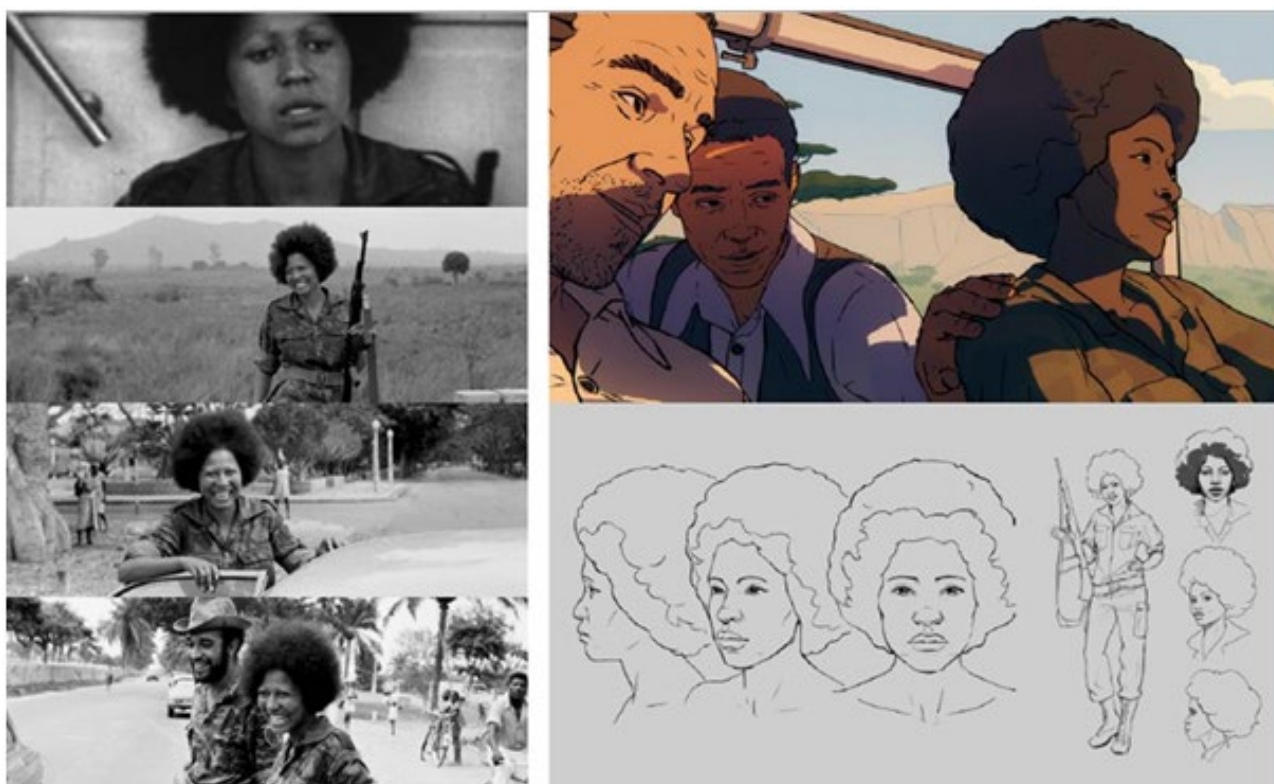
Ekipa filmuje, chodzę z nimi i robię zdjęcia. Carlotta, która jest przytomna i nie da się ponieść euforii zwycięstwa, jaka ogarnęła oddział, wie, że w każdej chwili może

² Ryszard Kapuściński, *Nie ma życia w wojnie*, [w:] Andrzej Kaliszewski, *Mistrzowie polskiego reportażu wojennego (1914–2014)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 208–215.

rozpocząć się kontrnatarcie albo że zaczajony strzelec wyborowy może poszukać naszych głów. Więc towarzyszy nam cały czas z automatem gotowym do strzału. Jest uważna i małowólna. Kiedy idzie, jej cholewy ocierają się o siebie, słyhać to. Carvalho – operator – filmuje idącą Carlottę na tle spalonych domów, potem na tle imponujących, bujnych adenii. Wszystko to będzie pokazane w Portugalii, w kraju, którego Carlotta nie zobaczy. W innym kraju, w Polsce, ukaże się jej zdjęcie. Jeszcze chodzimy po Balombo i rozmawiamy. Barbosa pyta ją, kiedy wychodzi za mąż. Ach, tego nie wie, teraz jest wojna. Słońce schodzi za drzewa, zbliża się zmierzch i musimy odjeżdżać. Wracamy do samochodów, które czekają na głównej ulicy. Wszyscy jesteśmy zadowoleni, bo byliśmy na froncie, mamy filmy i zdjęcia, żyjemy. Wsiadamy w tym samym porządku, w jakim przyjechaliśmy: Carlotta z przodu, my z tyłu. Kierowca zapala silnik i włącza bieg. I wtedy – wszyscy pamiętamy, że to było właśnie w tym momencie – Carlotta wysiada z wozu i mówi, że ona tu zostanie. Carlotto, prosi Alberto, jedź z nami, zapraszamy na kolację, a jutro zabierzemy cię do Lizbony! Carlotta uśmiecha się, macha nam ręką na pożegnanie i daje znak kierowcy, żeby ruszył (...)”³.

Załącznik nr 4

Karta pracy nr 1



Karta pracy nr 2

Praca domowa (do wyboru):

1. Zinterpretuj wiersz Ryszarda Kapuścińskiego (*Znaleźć słowo trafne*). Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. W swojej pracy odwołaj się do filmu *Jeszcze dzień życia* w reż. Damiana Nenowa i Raúla de la Fuente.

³ Ryszard Kapuściński, *Jeszcze dzień życia*, Czytelnik, Warszawa 2005, s. 56–58.

Znaleźć słowo trafne
które jest w pełni sił
jest spokojne
nie histeryzuje
nie ma gorączki
nie przeżywa depresji
można mu ufać

znaleźć słowo czyste
które nie spotwarzyło
nie doniosło
nie wzięło udziału w nagonce
nie mówiło że czarne to białe

można mieć nadzieję
znaleźć słowa skrzydła
które by pozwoliły
bodaj na milimetr
unieść się nad tym wszystkim⁴

„Czy istnieje życie poza wojną? Życie rodzinne korespondenta wojennego i jego bliskich” – rozwiń temat, dokonując interpretacji wiersza Ryszarda Kapuścińskiego (*Siedzą naprzeciw siebie*). W swojej pracy odwołaj się również do filmów *Jeszcze dzień życia* w reż. Damiana Nenowa i Raúla de la Fuente i *53 wojny* w reż. Ewy Bukowskiej.

Siedzą
naprzeciw siebie

ona myśli
jaki on wspaniał

piją

za oknem ciemno
wieczór okrąża miasto
zajmuje ulice
wypędza przechodniów

nagle
on sięga do swojego wnętrza
wyjmuje ropuchę

ona patrzy
oczom nie wierzy

wyjmuje karaluchy
całą garść
ośmiornice polipy
pająki
wyłażą same
pełzną

⁴ Ryszard Kapuściński, *Notes*, Czytelnik, Warszawa 2005, s. 45.

spieszy się
bo jeszcze
dużo tego

cuchnące trepy clocharda
zgniły worek żebraczki
plugawe karły
strzygi
jędze

stół przy którym siedzą
(z martwą naturą pustej butelki)
ożywia się i porusza

ropucha skrzeczy
karaluchy pełzają
pająki wzbierają jadem

w zatrutych oparach
krąży
bełkocze

resztkami sił
wytacza się na dwór

znika
powłócząc nogami⁵

⁵ Ryszard Kapuściński, *Notes*, Czytelnik, Warszawa 2005, s. 25–26.



Rzeźba z XIX w. (Nkisi)
płn. Angola, Demokratyczna Republika Konga
The Metropolitan Museum of Art
fot. domena publiczna OA

Temat: **Czy niepodległość ma granice?**

Opracowała: Katarzyna Dzieciółowska, Marta Jackowska-Uwadizu

Adresaci: uczniowie szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych

Przedmiot: historia, WOS

Czas trwania: 90 min

Cele lekcji: **Uczeń:**

- a. poddaje refleksji obejrzany film
- b. porządkuje i pogłębia informacje o historii Angoli pod kątem kolonizacji i dekolonizacji
- c. poznaje i poddaje refleksji procesy dochodzenia do wolności/samostanowienia narodów, tworzenia się państwowości

Metody pracy:

- a. praca w grupach
- b. praca z mapą i materiałami audiowizualnymi
- c. rozmowa nauczająca (pogadanka)
- d. praca z tekstem

Materiały pomocnicze:

- a. załączniki:
 - historia Angoli
 - pytania do historii Angoli
 - karty pracy dla uczniów
 - lista map, które mogą wesprzeć poszukiwanie odpowiedzi do kart pracy;
 - odpowiedzi do kart pracy
 - definicja kolonizacji
- b. atlasy historyczne dla grup (np. *Wielki atlas historyczny*)

1. Refleksja nad filmem

Zaproś uczniów do omówienia w grupach filmu, zwracając uwagę na to, jakie towarzyszyły im emocje/odczucia związane z wydarzeniami przedstawionymi w filmie. Jeśli uznasz to za potrzebne, zadaj pytania pomocnicze, które pozwolą grupom rozpocząć rozmowę (np.: co zapamiętali z filmu, co w historii opowiedzianej w filmie zrobiło na nich największe wrażenie, na ile historia opowiedziana w filmie jest znana im i ich rówieśnikom). Możesz też rozdać te pytania grupom lub podzielić je w dowolny sposób wśród uczestników. Czas: 10 min.

2. Poproś uczniów o podsumowanie. Kiedy uczniowie wypowiedzą się na temat swoich odczuć, zastanówcie się, czy są to te same odczucia, które dotyczą bohaterów filmu, i czy są to odczucia, które prowadzą do konkretnych zachowań. Nawiąż do wątków historycznych z filmu. Czas: 8 min.

Informacja dla nauczyciela

W filmie bohaterowie mówią o swoich uczuciach i potrzebach. Frustracja, poczucie niesprawiedliwości prowadzą do chęci wyzwolenia, walki. Są to emocje, które pojawiają się w przypadku różnych konfliktów, dekolonizacji, odzyskiwania niepodległości. Warto podkreślić tę uniwersalność.

3. Historia Angoli

Rozdaj uczniom podzielonym na grupy (maks. 3-osobowe) materiał z historią Angoli (załącznik nr 1). Poproś, by bazując na wiedzy własnej, informacjach z filmu oraz rozdany materiał, przygotowali mapę myśli nt. historii Angoli, uwzględniającą odpowiedzi na pytania z załącznika nr 2. Czas: 15 min.

Informacja dla nauczyciela

Tekst zawiera informacje, które powinien poznać nauczyciel. Może on jednak dostosować długość i poziom trudności tekstu do poziomu wiedzy uczniów. Ważne, aby w tekście pojawiły się informacje o terenach Angoli przed kolonizacją, w jej trakcie i po dekolonizacji.

4. Przypomnij cytaty Ryszarda Kapuścińskiego, który pojawił się w filmie: „Nie może być wydarzenia przełomowego, które obyłoby się bez rozlewu krwi”. Porozmawiaj z uczniami, na ile zgadzają się z tym zdaniem. Czas: 8 min.

Praca domowa

Poproś uczniów o znalezienie przykładów dekolonizacji lub odzyskiwania/uzyskiwania niepodległości, które potwierdzają wyżej wspomnianą tezę lub zaprzeczają jej.

1. Poproś losowo wybranych uczniów o przedstawienie przykładów z pracy domowej wraz z uzasadnieniem. Zaznacz, że w tej części lekcji będziecie koncentrować się na dekolonizacji, odzyskiwaniu i uzyskiwaniu niepodległości oraz cechach tych procesów. Czas: 5 min.
2. Dekolonizacja Afryki i podobne wydarzenia na świecie

Zapytaj uczniów, czy wiedzą, co znaczy słowo „dekolonizacja” i jakie istniały imperia kolonialne. W razie kłopotów podaj definicję (załącznik nr 6). Następnie podziel uczniów na grupy i rozdaj im atlasy historyczne, podając nazwy map do wykorzystania (załącznik nr 4) oraz opisy dochodzenia do niepodległości różnych państw na świecie (załącznik nr 3). Poproś o ich przeczytanie, następnie krótką pracę w grupach, która ma na celu ustalenie, o jakich nowo powstałych krajach i metropoliach je kolonizujących mowa w tekście. W miarę możliwości dobierz opisy do grupy, biorąc pod uwagę wiedzę uczniów. Czas: 15 min.

Informacja dla nauczyciela

W trakcie pracy grup wesprzyj te, które tego potrzebują, dając dodatkowe wskazówki (kontynent itp.), tak by każda z grup znalazła odpowiedzi na zadane pytania. Zachęć uczniów do korzystania z atlasów i zdobywania kolejnych informacji na temat historii kraju na podstawie map i ich opracowania.

W załączniku znajdziesz kilka przykładów, sam jednak możesz zdecydować, ile z nich zaprezentujesz uczniom i uczennicom, lub też przygotować własne przykłady, wiedząc, jaki poziom znajomości historii ma grupa. Pamiętaj jednak, że ważne jest, by zaprezentować przykłady zarówno z krajów globalnego Południa, jak i globalnej Północy, a tym samym pokazać uniwersalność problemu.

3. Poproś grupy o prezentację wyników pracy, wskazanie na mapie kraju, o którym mowa, i krótką prezentację historii z kartki oraz dodatkowych informacji, które zdobyli na podstawie atlasów. Czas: 10 min.
4. Procesy wyzwalań się narodów

Opierając się na przedstawionych przez uczniów przykładach, zadaj im pytania o podobieństwa i różnice w uzyskiwaniu niepodległości przez różne kraje. Odpowiedzcie wspólnie na poniższe pytania, które można zapisać lub wyświetlić na tablicy. Czas: 15 min.

- a. Czy wspomniane historie są do siebie podobne? Na ile? Jakie widać wspólne elementy?
- b. Które kraje były metropoliami i miały kolonie? (Możecie wskazać je na mapie).
- c. Dlaczego mówimy o kolonizacji krajów globalnego Południa, a nie np. o zaborach Polski czy o włączeniu kraju w teren Związku Radzieckiego?
- d. Kiedy mówimy o odzyskiwaniu, a kiedy o uzyskaniu niepodległości? Czy decyduje o tym perspektywa mówiącego? Czy ma na to wpływ osoba, która pisze historię?
- e. Na ile proces dążenia do wyzwalań się spod władzy innych jest uniwersalny? Jakie warunki muszą zostać spełnione, by pojawiły się takie dążenia?

- f. W jakich warunkach tworzą się nowe państwa? Co musi się wydarzyć, by takie państwo mogło powstać?
- g. Czy omówiony proces w odniesieniu do obecnie panujących stosunków w Angoli i Afryce można nazwać dekolonizacją? Czy któryś kraj jest tak naprawdę wolny? Na ile? Od czego to zależy?

Informacja dla nauczyciela

Powyższe pytania mogą też stanowić punkt wyjścia do dalszej pracy w formie debaty czy rozprawki.

Praca domowa

Poproś uczniów, aby w domu zastanowili się, na ile procesy, o których rozmawialiście podczas lekcji, są analogiczne do tych zachodzących w historii Polski. Czym się różnią? Poproś uczniów o zapisanie procesu odzyskiwania niepodległości przez Polskę w takiej formie, w jakiej wcześniej czytali na temat innych krajów (punkt 4. lekcji), i gruntowne porównanie. Zwróć uwagę na różnice w relacjach między zaborcami a Polską oraz kolonizatorami a kolonizowanymi terytoriami.



Rzeźba z XIX w. (Nkisi N'Kondi: Mangaaka)
 Angola, dolina rzeki Chiloango, Demokratyczna Republika Konga
 The Metropolitan Museum of Art
 fot. domena publiczna OA

Załączniki

Załącznik nr 1 – Historia Angoli

Angola przedkolonialna

Na terenach dzisiejszej Angoli na początku naszej ery osiedli ludy Bantu. Zajmowały się rolnictwem, zbieractwem, rybołówstwem i łowiectwem oraz, w późniejszym okresie, hutnictwem, wyrobem naczyń glinianych i handlem. Jedną z form



Źródło: Wikimedia Commons, mapa Królestwa Konga, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8e/Mercator_Congo_map.jpg [dostęp: 29.08.2018].

organizacji społecznej były królestwa. Nie był to ustrój podobny do europejskiego. Ich organizacja przypominała inne typy formacji społecznej i wyróżniała się tylko uznaniem zwierzchnictwa króla jako namaszczonego przez bogów władcę. Kilka z nich stworzyło jednak odrębną kulturę, a z czasem podbiło pomniejsze formacje społeczne i zorganizowało scentralizowane ośrodki władzy. Dwa najbardziej znane i najdłużej istniejące królestwa to Królestwo Ndongo i Królestwo Kongo. Królestwo Kongo istniało przynajmniej od ok. 1300 r. Obok króla w Kongu byli dwór i urzędnicy, tacy jak sędziowie, poborcy danin czy strażnicy porządku publicznego, oraz muzycy, kapłani i służba. Państwo posiadało też gwardię, będącą jedyną formą armii.

Tereny dzisiejszej Angoli zostały już w XV w. najebrane przez Portugalczyków. Najpierw pojawił się tam podróżnik Diogo Cão. Następnie misjonarze. Kiedy przybyli, Królestwo Kongo liczyło pół miliona mieszkańców. Stosunki nawiązane między Kongiem a Portugalią początkowo układały się pokojowo. Król Konga przyjął nawet chrześcijaństwo, choć po trzech latach wrócił do poprzednich wierzeń. Portugalczycy jednak od początku swej obecności na tych terenach liczyli jedynie na zysk, zwłaszcza w postaci miedzi i niewolników. W 1575 r. portugalski żeglarz Paulo Dias de Novais założył Luandę, pod nazwą São Paulo de Loanda, która szybko stała się centrum handlu niewolnikami. Ośrodkiem handlu stało się również Sojo, położone w prowincji Kabinda. Kiedy Królestwo Kongo próbowało ograniczyć wpływy Portugalczyków, ci zaczęli popierać Ndongo. Kongo zostało napadnięte przez ludność Dżaga i musiało prosić Portugalczyków o pomoc. Ci wykorzystali tę sytuację, ogłosili podbój Angoli i w 1575 r. wprowadzili osadników do Luandy oraz rozpoczęli wieloletnie wojny z Kongiem i Królestwem Ndongo. W tym czasie Portugalia stała się największym eksporterem niewolników do Nowego Świata. Umacniała też swoją pozycję na miejscu. W XVII w. odebrała Kongijczykom wszystkie tereny nadmorskie. Udało jej się również pokonać Holendrów i powoli przekształcała te tereny w terytoria podległe, nazwane najpierw Portugalską Afryką Zachodnią. Była to pierwsza europejska kolonia. Ostatecznie w 1930 r. Portugalczycy skolonizowali Angolę, wykorzystując powszechne ówczesnie przekonanie o misji cywilizacyjnej i nawracaniu pogan.

Kolonia portugalska

Polityka Portugalii wobec Angoli opierała się na wykorzystaniu jej surowców i dostarczeniu metropolii jak najwięcej zysków. Handel żywym towarem zmienił oblicze tej części świata. W samym XVIII w. wywieziono z tych terenów ok. miliona ludzi. Portugalia zniosła handel niewolnikami w 1836 r., a w roku 1850 zrobiła to Brazylia. Ale nielegalny handel trwał nadal. Portugalczycy znaleźli też inny sposób pozwalający na obejście zakazu – wysyłali pracowników przymusowych. Handel ustał ostatecznie dopiero w XX w. Większość dzisiejszych mieszkańców Brazylii, Kuby i innych krajów Ameryki Południowej, Środkowej, a nawet Północnej to potomkowie tamtejszych niewolników. Handel ludźmi miał też swoją cenę moralną. Z jednej strony odebrał Afrykanom godność, wyzwoił kompleks niższości, z drugiej – odebrał poczucie odpowiedzialności za własny los, co przyniosło katastrofalne skutki w dobie rodzenia się nowych afrykańskich państw.

Portugalczycy handlowali nie tylko niewolnikami, lecz także kością słoniową, woskiem, kawą, orzeszkami ziemnymi i bawełną oraz kauczukiem. Do kolonii przybywali nowi osadnicy, których liczba w ciągu ostatnich lat XIX w. wzrosła z 600 do 6000.

W wieku XIX Afryka była już otwarcie grabiona przez Europejczyków. Wyposażeni w broń palną, lepsze technologie, najnowsze osiągnięcia medycyny i ideologię

wyższości swej rasy, Europejczycy oficjalnie skolonizowali Afrykę, walcząc między sobą o dominację. W 1885 r. dokonano oficjalnego rozbioru Afryki na konferencji w Berlinie. Ustalono w szczególności, że państwa europejskie mające swe bazy na wybrzeżach zajmą również terytoria w głębi kontynentu, przy czym wielkość tych terytoriów uzależniono od ich możliwości wojskowych. Spowodowało to chaotyczny „wyścig o Afrykę”. Zakończył się on w pierwszych latach XX w. Portugalia dostała Angolę, Mozambik, Kabindę i Gwineę Portugalską. Wykreślone na mapie państwa nie miały nic wspólnego z istniejącymi niegdyś granicami państw afrykańskich. Wiele z wytyczonych wtedy na papierze zarysów krajów przetrwało do dziś. Tak samo wygląda sprawa języków. Jedne języki, wybierane przez misjonarzy z powodów politycznych, stawały się ważne, inne popadały w zapomnienie. W szkołach uczono jednak tylko w językach kolonii, co podzieliło Afrykę na strefy wpływów tych języków, które utrzymują się do dziś.

Dekolonizacja

Dekolonizacja Afryki dokonywała się na fali wycofywania się Europy ze wszystkich posiadłości zamorskich. Bardzo duże znaczenie miała tu II wojna światowa, po której europejskie państwa musiały zmienić swoją politykę wobec kolonii. Nie odgrywały one już takiej samej roli w rywalizacji państw europejskich. Pojawili się też nowi gracze na arenie politycznej – USA i ZSRR. Ponadto zaczęło zanikać rasistowskie podłoże ideologiczne stojące za tworzeniem i utrzymywaniem kolonii, do czego przyczyniło się również potępienie polityki Portugalii wobec Angoli, nazwanej przez ONZ „zbrodnią przeciwko ludzkości”. Bardzo ważnym aspektem były koszty związane z utrzymaniem kolonii. Opłacalność utrzymania zmniejszyła się, koszty zaś utrzymania państw, w których pojawiało się coraz więcej żądań narodowowyzwoleńczych, rosły.

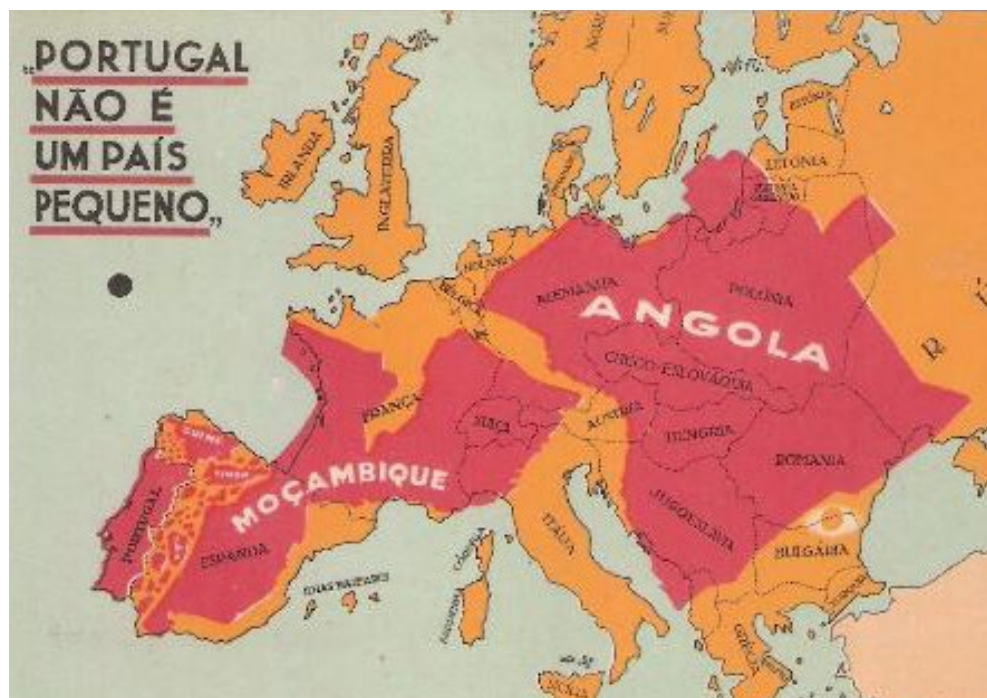
Obie wojny światowe, w których brali udział mieszkańcy kolonii, sprawiły, że zderyżowali się oni z inną niż serwowana przez kolonizatorów rzeczywistością, w której mocarstwa europejskie nie zawsze wygrywały, a żołnierze europejscy ginęli tak jak żołnierze z kolonii. Ponadto żołnierze wracający z różnych frontów widzieli, jak wygląda świat poza Afryką, a ci, którzy zostali, cierpieli niedostatek wojny – tak jak Europejczycy. W Afryce rodziły się nowe formy oporu i dążenia do niepodległości, do których przyczyniły się wzrost aspiracji Afrykanów i pojawienie się możliwości głośnego domagania się swoich praw. Wybuchaly protesty, strajki, powstawały ruchy polityczne i religijne. W połowie XX w. istniały już wykształcone elity, które prowadziły innych do zwycięstwa w walce o niepodległość. Powstawały idee jedności afrykańskiej, ale też idee narodowego wyzwolenia.

Najszybciej z kolonii zrezygnowała Wielka Brytania, po tym jak niepodległość uzyskały Indie i Pakistan. Do roku 1960, nazywanego rokiem Afryki, większość kolonii brytyjskich i francuskich uzyskała niepodległość. Najdłużej zaś utrzymywały się kolonie portugalskie i białe rządy w RPA i Rodezji. Za koniec ery kolonialnej w Afryce uznaje się 1994 r., kiedy to w pierwszych wolnych wyborach w RPA zwycięstwo odniósł Afrykański Kongres Narodowy.

Angola

Do Angoli w latach 50. XX w. napłynęła nowa fala Europejczyków, co było przyczyną narastających dążeń wolnościowych. Wtedy to powstały dwa główne ugrupowania narodowowyzwoleńcze – FNLA (Narodowy Front Wyzwolenia Angoli) i MPLA (Ludowy Ruch Wyzwolenia Angoli). A w latach 60. trzecie – UNITA. W przeciwieństwie do innych państw kolonialnych sytuacja Portugalii wyglądała nieco inaczej. Był to jeden z najbiedniejszych krajów Europy i jego interesy gospodarcze

w Angoli oraz innych koloniach były kluczowe, ponieważ zapewniały 25% budżetu narodowego w latach 60. Kolejne rządy Portugalii gloryfikowały jej imperialną przeszłość, co w mniejszym stopniu pozwalało na społeczną niezgodę na kolonializm.



Źródło: Reddit, Portugal is not a small country (Salazar era propaganda), https://www.reddit.com/r/europe/comments/7b2ftl/portugal_is_not_a_small_country_salazar_era/ [dostęp: 29.08.2018].

Polityka portugalska dzieliła mieszkańców kolonii na *assimilados* (zasymilowanych) i *indígenas* (tubylców). Bardzo nielicznych klasyfikowano jako zasymilowanych. Większość ludności uważana była za *indígenas*, którym odmawiano praw i przywilejów.

Od 1961 r. w Angoli miały miejsce zbrojne wystąpienia w Baixa de Cassanje przeciwko władzy kolonialnej, które zostały krwawo stłumione przez wojska portugalskie. Polityka Portugalii była atakowana na forum ONZ, ale popierana przez białe kolonie południowej Afryki, które widziały w tej polityce szansę dla siebie.

Ugrupowania dążące do niepodległości były też podzielone etnicznie i ideologicznie. FNLA wspierały zwłaszcza Bakongo oraz Zair i USA. Była to partia antykomunistyczna. W szeregach MPLA znaleźli się inteligencja angolska, Luzoafrykanie oraz członkowie grupy etnicznej Ambundu. Partię tę wspierały Kuba, dla której był to również odwet za handel niewolnikami, oraz ZSRR. Partia była antyamerykańska. Natomiast UNITA (Narodowy Związek na rzecz Całkowitego Wyzwolenia Angoli) składał się głównie z członków grupy Ovimbundu i najpierw był partią komunistyczną, później bardziej prawicową, co dało jej poparcie RPA i USA. Zróżnicowanie to nie pomagało w odzyskiwaniu niepodległości.

Zamach stanu w Portugalii w 1974 r., który obalił dyktaturę, pozwolił na przywrócenie swobód obywatelskich oraz dekolonizację kilku krajów podległych Portugalii. Angola uzyskała niepodległość 11 listopada 1975 r. Data ta zakończyła walkę o niepodległość, zapoczątkowała jednak angolską wojnę domową. MPLA postulował utworzenie Ludowej Republiki Angoli, natomiast FNLA i UNITA – Ludowo-

-Demokratycznej Republiki Angoli. Choć tym ostatnim pomagały wojska zairskie i południowoafrykańskie, walkę o władzę wygrywał MPLA, który stanął na czele jednopartyjnego systemu politycznego. Wojna domowa trwała jeszcze 26 lat, do 2002 r. W tymże roku UNITA uznał rządzącą partię MPLA. Pierwsze demokratyczne wybory przeprowadzono w 2008 r. W roku 2010 podpisano nową konstytucję.

Choć większość Portugalczyków wyjechała z Angoli po uzyskaniu przez nią niepodległości, dziś mieszka ich tam ok. 200 tysięcy, a prowincja Kabinda pozostaje eksklawą Portugalii.

Bibliografia:

Curtin P., Feierman S., Thompson L., Vansina J., *Historia Afryki. Narody i cywilizacje*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 2003.

Olivier R., Atmore A., *Dzieje Afryki po 1800 roku*, Książka i Wiedza, Warszawa 2007.

Tymowski M. (red.), *Historia Afryki do początku XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1996.

Załącznik nr 2 – Pytania do historii Angoli

1. Co zastali Portugalczycy na terenach dzisiejszej Angoli, gdy przybyli do jej brzegów w XIV w.?
2. Dlaczego Portugalczycy zostali na terenach dzisiejszej Angoli, jak byli zorganizowani i jak długo zarządzali tymi terenami?
3. W filmie Angola została nazwana klejnotem w koronie portugalskiej. Dlaczego?
4. Jak doszło do dekolonizacji Angoli?
5. Na ile przykład dekolonizacji Angoli jest wyjątkowy, a na ile typowy/analogiczny do procesów dekolonizacyjnych na świecie?
6. Jaki jest wpływ sił zewnętrznych na niepodległość kraju? Jak ważny jest udział sił zewnętrznych w odzyskiwaniu/uzyskiwaniu niepodległości przez dane państwo?

Załącznik nr 2 – Pytania do historii Angoli

Opisy przygotowane na podstawie informacji z Wikipedii oraz *Encyklopedii PWN*.

A.

..... uzyskały niepodległość w wyniku wojny trwającej między 1775 a 1783 r., która była konsekwencją rosnącego sprzeciwu kolonii wobec polityki metropolii, a zwłaszcza dążeń imperium do ograniczenia samorządu tej kolonii, hamowania rozwoju i zwiększenia czerpanych z niej dochodów, głównie przez nakładanie nowych podatków. Wojnę poprzedziły działalność polityczna mobilizująca opinię publiczną do walki o swoje prawa, wysyłanie petycji do króla, a także akcje bojkotu towarów pochodzących z innych terytoriów imperium. Zwolniony w 1774 r. I Kongres Kontynentalny podjął decyzję o stowarzyszeniu kolonii

w celu wzmocnienia ich oporu wobec metropolii oraz przygotowania do walki zbrojnej, jednocześnie podejmowano próby szukania kompromisu. Ostatecznie jednak wybuchła wojna. W 1776 r. Kongres uchwalił Deklarację niepodległości, a w roku 1777 przyjął projekt konstytucji nowo powstałego państwa. Po pięcioletnich działaniach zbrojnych, w trakcie których powstanie wsparło inne imperium europejskie, w 1783 r. metropolia uznała niepodległość nowego kraju.

B.

..... został podbity przez metropolię i wcielony do tego imperium w 1868 r. Po zmianie ustroju imperium utworzono autonomię dla tej kolonii, Autonomiczną Republikę, początkowo wchodzącą w skład federacji (1920), następnie bezpośrednio w skład imperium (1936).

Od lat 20. do 50. XX w. znany był ze znajdujących się na jego terenie obozów pracy (łagrów) oraz jako miejsce deportacji ludności z innych terenów podporządkowanych metropolii. Później stał się miejscem kilku ambitnych projektów imperium, takich jak: laboratoria jądrowe, próby z bronią jądrową, kosmodrom, zagospodarowywanie bezludnych terytoriów. Szesnastego grudnia 1991 r., jako ostatnia z republik podporządkowanych metropolii, proklamował niepodległość.

C.

Portugalczyki dotarli do wybrzeży tego kraju w XV w., nazywając go Rio dos Camarões – rzeką krewetek, skąd dzisiejszy kraj wziął swoją nazwę. W roku 1884 stał się kolonią podporządkowaną europejskiej metropolii. Gdy metropolia przegrała w I wojnie światowej, utraciła kolonie, które zostały terytorium mandatowym Ligi Narodów, podzielonym pomiędzy Wielką Brytanię i Francję. Francuska część kraju uzyskała niepodległość w 1960 r. W lutym 1961 r. przeprowadzono plebiscyt mający zdecydować o przyszłości brytyjskiej części. W jego wyniku 1/3 terytorium (południowa) zarządzana przez Wielką Brytanię połączyła się z niepodległym krajem powstałym z części francuskiej, 2/3 terytorium na północy (zamieszkałe głównie przez ludność muzułmańską) przyłączono do innego, niedawno utworzonego kraju.

D.

Lokalna państwowość funkcjonowała na terenach jeszcze przed naszą erą, będąc w cywilizacyjnym kręgu mocniejszego sąsiada. Od początku XVI w. umacniały się tam wpływy europejskie. W połowie XIX w. jeden z europejskich krajów kolonialnych przypuścił atak i włączył te tereny w skład swego imperium. Po I wojnie światowej nasiliły się tendencje niepodległościowe. W 1927 r. powstała lokalna Narodowa Partia, a w 1930 r. – Partia Komunistyczna, na czele której przez wiele lat stał Hồ Chí Minh. Partia Komunistyczna zyskała na popularności, wspierana przez moment przez Chiny i USA w rozgrywce między mocarstwami w czasie II wojny światowej. Po ogólnonarodowym powstaniu, w 1945 r., ogłoszono powstanie Demokratycznej Republiki, która została uznana przez metropolię, ale tylko na północy kraju; na południu zachowana została administracja kolonialna. Z tej decyzji metropolia wycofała się niedługo potem, anektując również północną część. Jednak utrzymała się tam wyłącznie do 1954 r., walcząc z ruchem wyzwoleniczym. Wskutek konfliktu i zaangażowania w niego sił ZSRR i USA kraj został podzielony na dwie części, które prowadziły ze sobą bratobójczą i wyniszczającą wojnę aż do roku 1975, kiedy zwyciężyły siły komunistyczne i opanowały cały kraj.

E.

Od 1505 r. była terytorium stopniowo opanowanym przez Portugalię, którą w XVII w. zastąpiła Holandia, zainteresowana wzmocnieniem swojej obecności w tym rejonie świata. W wyniku wojen napoleońskich i dyplomacji między europejskimi państwami od 1796 r. kontrolę nad wyspą przejęła kolejna metropolia, która z czasem zapanowała w całym regionie (m.in. pokonując w 1815 r. ostatniego lokalnego króla). Pod jej rządami na wyspie powstała gospodarka kolonialna oparta na plantacjach m.in. herbaty. W 1931 r. metropolia nadała temu terytorium ograniczoną autonomię, rozszerzyła ją w roku 1946, a przyznała pełną niepodległość 4 lutego 1948 r. Dwudziestego drugiego maja 1972 r. oficjalnie zmieniono nazwę państwa i proklamowano je republiką (do tej pory była dominium z gubernatorem reprezentującym monarchę z metropolii). Od 1983 do 2009 r. trwała wojna domowa.

F.

Obszar współczesnej od XI do X w. p.n.e. poddany był kolonizacji Fenicjan, Greków, Rzymian, Wandalów, Arabów. W XVI w. kraj włączono do Imperium Osmańskiego. W wyniku wojny z lat 1911–1912 stała się kolonią europejskiego kraju. Sytuacja miejscowej ludności uległa pogorszeniu w okresie rządów faszystowskich, wówczas kolonialiści rozpoczęli rasistowską politykę. W kampanii pacyfikacyjnej obejmującej wywoływanie głodu, dokonywanie masowych mordów, ekstradycję ludności beduińskiej i tworzenie obozów koncentracyjnych zginęło tysiące ludzi. Od 1942 r. dwie prowincje znalazły się pod okupacją Wielkiej Brytanii, trzecia z kolei – Francji. Po traktacie pokojowym z 1947 r. metropolia zrzekła się praw do tej kolonii, która w 1951 r. została ogłoszona niepodległym państwem. Król Idris I sprawował konserwatywne rządy oparte na izolacji. W 1969 r. miał miejsce wojskowy pucz, w następstwie którego proklamowano kraj republiką.

Załącznik nr 4 – Mapy, które wesprą poszukiwanie odpowiedzi do kart pracy

Świat w XVIII w.

Rozpad ZSRR

Afryka po 1945 r.

Indochiny po 1945 r.

Azja po 1945 r.

Załącznik nr 5 – Odpowiedzi do kart pracy dla uczniów

A. Stany Zjednoczone Ameryki

B. Kazachstan

C. Kamerun

D. Wietnam

E. Sri Lanka

F. Libia

Załącznik nr 6 – Definicja dekolonizacji

Dekolonizacja [łac.] – proces wyzwiania się narodów z zależności kolonialnej i tworzenia niepodległych państw na dawnych terytoriach zależnych (za *Encyklopedią PWN*).



Materiały pomocnicze dla nauczycieli
przygotowane przez
Centrum Edukacji Obywatelskiej

Warszawa 2018