

Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona

**O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej
w systemie edukacji formalnej w Polsce**

Raport z badań

pod redakcją Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
Warszawa 2015

Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań
Copyright © Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2015

Copyright tekstu: „Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski” © Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej 2014

Wydawca:

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

ul. Kłopotowskiego 9/31

03-718 Warszawa

www.tea.org.pl

biuro@tea.org.pl

Warszawa 2015

Wydanie I

Redakcja merytoryczna: Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski

Redakcja merytoryczna tekstu: „Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski”:

Agnieszka Kozakoszczak

Recenzja naukowa: Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Magdalena Środa,
dr Iwona Chmura-Rutkowska

Redakcja językowa i korekta: Ewa Furgał, Anna Walas (redakcja językowa tekstu: „Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski” w pierwotnej wersji)

Projekt okładki, opracowanie graficzne, skład i łamanie:

Zuzanna Łazarewicz, DodoDesign

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

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

Książka została opracowana i wydana w ramach projektu „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, zrealizowanego w partnerstwie z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.

ISBN: 978-83-933298-2-3

Spis treści

5	Wstęp <i>Małgorzata Jonczy-Adamska</i>
9	1. Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań <i>Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski</i>
59	2. Ramy metodologiczne badań w projekcie <i>Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona</i> <i>Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski</i>
79	3. Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych <i>Magdalena Chustecka, Małgorzata Dymowska, Ewa Stoecker</i>
131	4. Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast <i>Marta Rawłuszko</i>
195	5. Dyskryminacja i edukacja antydyskryminacyjna w społecznościach szkolnych na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami z dużych miast <i>Małgorzata Jonczy-Adamska</i>
263	6. Dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne w szkołach na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty <i>Małgorzata Jonczy-Adamska, Marta Rawłuszko</i>
363	7. Rekomendacje <i>Magdalena Chustecka, Małgorzata Dymowska, Małgorzata Jonczy-Adamska, Marta Rawłuszko, Ewa Stoecker</i>
369	8. Aneks. Narzędzia badawcze

377	9. Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski <i>Agnieszka Kozakoszczak</i>
395	9a. Przykładowy Kodeks Równego Traktowania
399	Bibliografia
411	Biogramy autorek i autorów raportu
415	Informacja o Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej

Wstęp

Szanowni Państwo,

oddajemy do Państwa rąk publikację Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), stanowiącą podsumowanie badań zrealizowanych w ramach projektu „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”.

Projekt stanowi kontynuację działań badawczych Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, zapoczątkowanych raportem pt. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, opublikowanym w 2011 roku. W niniejszym badaniu postanowiliśmy oddać głos osobom pracującym i uczącym się w polskim systemie edukacji. Zebraliśmy głosy nauczycielek i nauczycieli, którzy prowadzą edukację antydyskryminacyjną w swojej codziennej pracy, a których my nazywamy liderkami i liderami równości. O dyskryminację i jej przeciwdziałanie zapytaliśmy uczennice i uczniów. Przyjrzelśmy się także danym z Systemu Ewaluacji Oświaty, dotyczącym realizacji wymogu prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkołach. Bezpośrednie spotkania z przedstawicielkami i przedstawicielami różnych grup funkcjonujących w społecznościach szkolnych umożliwiły faktyczne poznanie perspektywy i doświadczeń osób, które na co dzień tworzą edukację formalną, korzystają z niej, mierzą się z jej wyzwaniami. Do współpracy i opieki merytorycznej nad badaniem zaprosiliśmy dr Katarzynę Gawlicz, dr. Pawła Rudnickiego i dr. Marcina Starnawskiego z Instytutu Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Warto zauważyć, że w ciągu ostatnich trzech lat, dzielących nas od wydania *Wielkiej nieobecnej*, wydarzyło się wiele – edukacja antydyskryminacyjna funkcjonuje w innym kontekście politycznym i społecznym. W dyskursie publicznym na dobre zagościło słowo „gender” (niestety najczęściej stosowane w zestawieniu ze słowem „ideologia”), które stało się symbolem edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej, realizowanej w przedszkolach i szkołach. Pomimo szeregu nieporozumień wokół pojęcia gender oraz dyskusji, która przetoczyła się przez media, Sejm RP, samorządy, Kościół katolicki, a także niektóre szkoły i przedszkola, warto zauważyć pozytywne skutki tej sytuacji. Zaczęto mówić głośno o równości i przeciwdziałaniu dyskryminacji w kontekście pracy szkoły i systemu edukacji formalnej, głos zabierały osoby związane zarówno z administracją publiczną, jak i środowiskiem naukowym oraz

organizacjami pozarządowymi¹. Jak mówi jeden z naszych rozmówców w ramach badania, *fantastycznym przeżyciem ubiegłego roku było pojawienie się „potwora gender” w dyskursie publicznym, który spowodował, że (...) nawet w klasach, gdzie nie miałem WOSu, też zrealizowałem takie zajęcia i było to właśnie wbrew intencjom osób, które rozpoczęły taki dyskurs*. Inaczej mówiąc, wkroczenie tematyki gender do szkół stało się dla niektórych nauczycielek i nauczycieli punktem wyjścia do rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej. Warto dostrzec także takie przypadki.

Jednoznacznego poparcia edukacji antydyskryminacyjnej w szkole jako zgodnej z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej oraz prawami dziecka udzieliła prof. Irena Lipowicz, Rzecznik Praw Obywatelskich². Koniec 2014 roku przyniósł także list Joanny Kluzik-Rostkowskiej, Minister Edukacji Narodowej, opublikowany w Międzynarodowym Dniu Praw Człowieka, 10 grudnia 2014 roku. Czytamy w nim: *Odpowiedzialność za prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej, jak i szerzenie wiedzy o prawach człowieka oraz kształtowanie postawy poszanowania praw człowieka spoczywa na szkole i każdym nauczycielu – wychowawcy dzieci i młodzieży. Kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia w przekonaniu o równości wszystkich ludzi bez względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, religię, przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną to jedyna droga w rozwoju świadomego, odpowiedzialnego i demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego*³. List stanowi spełnienie jednego z postulatów Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, koordynowanej przez TEA, prowadzącej stałe działania rzecznicze, których celem jest wprowadzanie rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce.

Na poziomie systemu edukacji pojawiła się jeszcze jedna ważna zmiana – ukazało się *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z 2013 r., poz. 560), które jako jeden z obszarów wymagań państwa wobec placówek oświatowych zdefiniowało obowiązek prowadzenia działań antydyskryminacyjnych obejmujących całą społeczność szkół, przedszkoli i placówek.


-
- 1 Oświadczenie Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie edukacji równościowej, http://www.znp.edu.pl/element/1869/Oswiadczenie_ZNP_w_sprawie_educacji_rownosciowej [dostęp: 12.01.2015]; List otwarty do prof. Bogusława Śliwerskiego – Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w sprawie „Równościowego przedszkola”, http://tea.org.pl/pl/News?newspl_id=83 [dostęp: 12.01.2015] oraz kontynuacja *Działamy świadomie i celowo*, http://tea.org.pl/pl/News?newspl_id=86; List otwarty środowiska naukowego pedagogów zajmujących się problematyką gender, <http://feminoteka.pl/news.php?readmore=9504> [dostęp: 12.01.2015].
 - 2 Por. Wystąpienie Rzecznik Praw Obywatelskich do Minister Edukacji Narodowej z dnia 24 kwietnia 2014 roku, http://tea.org.pl/userfiles/file/odp_rpo_rownosciowe_przedszkole.pdf [dostęp: 12.01.2015].
 - 3 Pełna treść listu dostępna na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej: <http://www.men.gov.pl/index.php/1682-10-grudnia-miedzynarodowy-dzien-praw-czlowieka> [dostęp: 12.01.2015].

Mamy nadzieję, że tego efektu „kuli śnieżnej” nie da się już zatrzymać – znajdujemy się na ścieżce prowadzącej do szkoły równości. I choć na razie jest ona wąska i wyboista, kolejne sygnały poparcia dla idei edukacji antydyskryminacyjnej, nowe przedsięwzięcia, projekty, publikacje adresowane w tym zakresie do nauczycielek i nauczycieli, będą pomagały stale budować wysokie kompetencje antydyskryminacyjne kadry pedagogicznej pracującej w szkołach. Mamy także nadzieję, że szereg inicjatyw organizacji pozarządowych oraz silne społeczne i polityczne sygnały potwierdzające wagę tej tematyki doprowadzą także do wprowadzenia kolejnych zmian systemowych w kształceniu i doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli. Uwzględnienie tematyki równościowej i antydyskryminacyjnej w kluczowych kompetencjach związanych z zawodem nauczyciela pozwoli budować szkołę przyjazną i bezpieczną, to znaczy szkołę wolną od stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, mowy nienawiści oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami.

Merytoryczne wprowadzenie do raportu stanowi przegląd wybranych polskich badań w zakresie dyskryminacji w edukacji. Część opisującą wyniki badania TEA otwiera szczegółowy opis zastosowanej metodologii. W kolejnych rozdziałach zamieszczono wyniki analizy wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami, wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami – liderkami i liderami równości oraz danych z Systemu Ewaluacji Oświaty, dotyczących realizacji działań antydyskryminacyjnych przez wybrane szkoły. Podsumowanie badania i wynikających z niego wniosków stanowią zebrane rekomendacje, dotyczące uwidocznionych w badaniu dobrych praktyk oraz potrzeb w zakresie wdrażania edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach. Część raportu stanowi także podsumowanie potrzeb szkół oraz doświadczeń i wniosków z pilotażu wdrażania szkolnych Kodeksów Równego Traktowania. Pilotaż został przeprowadzony w roku szkolnym 2014/2015 przez partnera projektu – Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej we współpracy z wybranymi szkołami.

Dziękujemy zespołowi redakcyjnemu niniejszego raportu – dr Katarzynie Gawlicz, dr Pawłowi Rudnickiemu, dr. Marcinowi Starnawskiemu – za wsparcie merytoryczne i opiekę nad całym procesem badawczym. Serdecznie dziękujemy koordynatorowi projektu dotyczącego nadzoru pedagogicznego, dr. hab. Grzegorzowi Mazurkiewiczowi, za udostępnienie danych gromadzonych w Systemie Ewaluacji Oświaty na potrzeby realizacji niniejszego badania. Dziękujemy także nauczycielkom i nauczycielom oraz uczennicom i uczniom, którzy poświęcili swój czas, aby podzielić się z nami swoimi doświadczeniami – bez nich nasza praca nie byłaby możliwa.

Honorowy patronat nad niniejszym raportem objęły prof. Małgorzata Fuszara, Pełnomocniczka Rządu ds. Równego Traktowania oraz prof. Irena Lipowicz, Rzecznik Praw Obywatelskich. Tak jednoznaczne poparcie dla zrealizowanych badań oraz idei edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji jest dla nas szczególnie wyróżnieniem, a zarazem stanowi ważny sygnał dla odbiorczyń i odbiorców raportu, decydujących o rozwiązaniach systemowych, programach kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli, a także – o przebiegu konkretnych lekcji. Dziękujemy za okazane w ten sposób wsparcie.



Projekt „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, realizowany w partnerstwie z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej w ramach Programu Obywatele dla Demokracji, został sfinansowany ze środków Funduszy EOG. Dziękujemy Fundacji im. S. Batorego, Operatorowi programu, za obdarzenie nas zaufaniem i wspieranie w dążeniu do wzmocnienia roli i znaczenia edukacji antydyskryminacyjnej.

Mamy nadzieję, że raport będzie stanowił dla Państwa ciekawą i inspirującą lekturę, a w szerszej perspektywie przyczyni się do realnych zmian w polskich szkołach tak, aby każda z nich wspierała świat wolny od dyskryminacji i przemocy.

Małgorzata Jonczy-Adamska
Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

1

**Dyskryminacja w edukacji – przegląd
wybranych polskich badań**

Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań

Celem niniejszego rozdziału jest prezentacja wybranych polskich badań edukacyjnych dotyczących zjawiska dyskryminacji rozumianego tu szeroko jako różne przejawy nierównego traktowania¹. Przez badania edukacyjne rozumiemy tu głównie tę działalność akademicką, która mieści się w obrębie szeroko rozumianej pedagogiki i nauk pokrewnych (np. socjologii edukacji), a także nieakademicką, zorientowaną na diagnozę i wypracowanie rozwiązań (np. przez organizacje pozarządowe) w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji. Poniższy przegląd obejmuje publikacje wydane w ciągu ostatnich dziesięciu lat, dotyczące wybranych wymiarów *dyskryminacji*: homofobii, rasizmu i nietolerancji etniczno-narodowej, biedy i wykluczenia socjoekonomicznego, dyskryminacji religijnej oraz dyskryminacji ze względu na płeć. Nie włączyliśmy do tego omówienia publikacji dotyczących m.in. nierównego traktowania ze względu na: różnice zdrowotne wśród uczniów i nauczycieli (zwłaszcza niepełnosprawność, która wpływa na ich funkcjonowanie w szkole lub ogranicza im możliwość uczenia się/pracy w placówkach oświatowo-wychowawczych); nienormatywny wygląd zewnętrzny (np. budowa ciała, piętno fizyczne związane np. z przebytymi chorobami, wizerunek ucznia/uczennicy lub nauczyciela/nauczycielki, np. fryzura, sposób ubierania się i ozdabiania ciała); sposoby odżywiania się związane ze stylem życia lub specjalnymi potrzebami zdrowotnymi; inne niż związane z religią lub etnicznością różnice obyczajowe, światopoglądowe, a także polityczne. Każde z tych zagadnień jest – w różnym zakresie – przedmiotem badań edukacyjnych, w tym badań nad funkcjonowaniem placówek oświatowych, społeczną percepcją edukacji w kontekście różnic, tożsamością młodzieży itp. Mamy świadomość wagi tych zagadnień, jednak dokonując kwerendy czasopism i publikacji naukowych oraz

1 Rozbudowaną definicję *dyskryminacji*, stosowaną w badaniach omówionych w dalszej części książki, podajemy w rozdziale następnym, dotyczącym metodologicznych założeń tych badań.

raportów organizacji pozarządowych, musieliśmy dokonać wyboru, którym kwestiom chcemy poświęcić więcej miejsca, a które jedynie zasygnalizować.

W polskiej literaturze z zakresu studiów edukacyjnych stosunkowo słabo zbadanym obszarem doświadczeń szkolnych (uczniów/uczennic, nauczycielek/nauczycieli) jest dyskryminacja ze względu na orientację seksualną. Co więcej, analiza wybranych (dwudziestu siedmiu) podręczników akademickich i publikacji popularnych wydanych w Polsce w latach 1970–2008² pokazuje, że większość pozycji napisanych przez polskich autorów reprezentuje ujęcie „patologizujące” lub „podskórnie wartościujące” homoseksualność, a jedynie polskojęzyczne przekłady obejmują teksty, które można zaliczyć do współczesnego podejścia „egalitarnego”, czyli równościowego³. Podobne wnioski płyną z raportu na temat przedstawiania mniejszości seksualnych w podręcznikach szkolnych: „W cytowanych materiałach dydaktycznych nie ma informacji na temat poradnictwa dla osób mających problem z określeniem własnej orientacji seksualnej, prowadzonego przez specjalistów działających w organizacjach reprezentujących mniejszości seksualne”⁴. W tym kontekście już samo pojawienie się publikacji podejmujących wątek homofobii w edukacji – jako doświadczenia nieheteroseksualnych uczniów/uczennic oraz nauczycieli/nauczycielek – stanowi istotną zmianę w dyskursie, nawet jeśli opracowania nie zawierają danych z badań empirycznych⁵.

Jakkolwiek – z uwagi na ten właśnie deficyt akademickich opracowań badawczych – nie wyodrębniliśmy szkolnej homofobii jako osobnego podrozdziału, warto zwrócić uwagę na te publikacje, w których pojawia się temat dyskryminacji i przemocy wobec osób nieheteroseksualnych w przestrzeniach edukacyjnych. Tego rodzaju analizy prezentowane są przede wszystkim w publikacjach organizacji pozarządowych, jak raporty stowarzyszeń Kampania Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa (dalej używamy skrótowo: Lambda)⁶. Obszar

2 K. Bojarska, *Analiza merytoryczna wybranych pozycji piśmiennictwa poświęconego problematyce homoseksualności*, wydane w języku polskim w latach 1970–2008, [w:] *Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w polskich podręcznikach akademickich*, pod red. A. Loewe, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010, s. 17–65.

3 Tamże, s. 23–24.

4 P. Porożyński, *Raport na temat przedstawiania mniejszości seksualnych w podręcznikach szkolnych*, Lambda Szczecin, s. 27, http://www.kph.org.pl/images/stories/raporty/raport_o_mniejszosciach_w_podrecznikach.pdf [dostęp: 14.11.2014].

5 Zob. B. Lis, *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna” szkoła*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciwicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 71–89; P. Skuza, *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 1 (29), s. 61–80.

6 Porównanie metodologii i wyników badań zamieszczonych w kilku raportach z lat 1994–2008, zob. M. Makuchowska, *Monitoring przemocy motywowanej homofobią. Działania instytucji publicznych i organizacji pozarządowych*, [w:] *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 46–52. Większość

edukacji stał się przedmiotem omówienia w raporcie KPH i Lambdy na temat sytuacji osób biseksualnych i homoseksualnych w latach 2005–2006. Zasygnalizowano tam kwestie homofobii w podręcznikach oraz wrogiej osobom homoseksualnym polityki ówczesnego Ministerstwa Edukacji Narodowej kierowanego przez wicepremiera Romana Giertycha⁷. Z kolei w raporcie za lata 2010 i 2011⁸ analizie poddano podstawę programową i podręczniki z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie, „ukryty program”⁹ w postaci propagowania przez szkołę wyłącznie heteronormatywnych wzorców i pomijania orientacji homoseksualnej jako sprawy „wstydlivej, marginalnej i nieakceptowanej”, szkolenia i czasopisma dla nauczycieli (jako jedyne czasopismo otwarcie opowiadające się przeciwko homofobii i na rzecz praw osób LGBT wskazano „Głos Nauczycielski”), a także działania Ministerstwa Edukacji Narodowej¹⁰. W raporcie poświęconym przemocy na tle homofobicznym¹¹ przedstawiono wyniki badań prowadzonych od października 2010 do kwietnia 2011 na próbie ponad 400 osób¹². W podsumowaniu jednego z opracowań czytamy między innymi:

to raporty organizacji pozarządowych. Wyjątek stanowi publikacja z przeprowadzonych w roku 2008 na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej badań Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego: I. Krzemiński, *Naznaczeni. Mniejszości seksualne w Polsce. Raport 2008*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

- 7 R. Biedroń i M. Abramowicz, *Edukacja. Polski system edukacji, czyli promocja homofobii*, [w:] *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, pod red. M. Abramowicz, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Warszawa 2007, s. 53–57.
- 8 *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*, pod red. M. Makuchowskiej i M. Pawłęgi, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-Fuzja, Warszawa 2012.
- 9 Tomasz Szkudlarek ukryty program szkoły opisuje następująco: „[...] Za program szkolny uznaje się (...) nie tylko to, co zostało oficjalnie zapisane w wymaganiach programowych, podręcznikach i poradnikach metodycznych, ale też całość swoistej kultury szkoły. Należą do niej nie tylko treści programowe, ale i nie dyskutowane z uczniami kryteria ich doboru (...) wymagania regulaminowe (ubiór, wymagania dotyczące punktualności, system kar i nagród), obyczaje (Kto komu się kłania?) i architektoniczna organizacja przestrzeni (Dlaczego nauczyciele mają odrębne toalety? Dlaczego nie ma palarni dla dorosłych uczniów?). Usytuowanie pomieszczeń dla nauczycieli, wejście do szkoły, klatki schodowe, wreszcie architektura klasy szkolnej (...) tworzą złożoną semiotykę przestrzeni szkolnej wyraźnie informującą jej użytkowników, kto tu rządzi. Przebywanie w tego rodzaju otoczeniu stanowi matrycę przygotowującą uczniów do życia w hierarchicznym świecie, w sytuacjach anonimowości i bezwzględnego posłuszeństwa (...)”. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 368–369.
- 10 M. Pogorzelska, *Edukacja. Między stereotypem a milczeniem*, [w:] *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010...*, s. 185–199.
- 11 *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011.
- 12 J. Świercz, *Podsumowanie i komentarz*, [w:] *Przemoc motywowana...*, s. 99–101; Tenże, *Postawy i potrzeby osób doświadczających przemocy*, [w:] *Przemoc motywowana...*, s. 88–98; Tenże,

Szkoła była jednym z najczęściej wymienianych miejsc występowania przemocy. (...) Obszar homofobicznej przemocy rówieśniczej wśród młodzieży szkolnej jest dokładnie badany w części krajów UE, a władze podejmują liczne akcje prewencyjne, których niestety brak w Polsce. (...) Nie istnieją żadne dane ilustrujące skalę tego zjawiska w polskich szkołach, lecz postępując się danymi z niniejszego raportu, można przypuszczać, że przemoc motywowana homofobią jest w polskich szkołach powszechna¹³.

Rzeczywistości szkolnej poświęcono także odrębną publikację omawiającą wyniki badań ilościowych i jakościowych oraz zawierającą komentarze różnych autorów i autorek¹⁴. W rekomendacjach sformułowanych przez Kampanię Przeciw Homofobii oraz Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej wymieniono m.in. zwiększenie przygotowania szkół i kadr nauczycielskich do tworzenia środowiska wolnego od uprzedzeń i dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową, przygotowanie rzeczoznawców opiniujących podręczniki przeznaczone do dopuszczenia do użytku szkolnego w zakresie rozpoznawania treści dyskryminujących, w tym dyskryminujących ze względu na orientację seksualną (Ministerstwo Edukacji Narodowej), zwiększenie bezpieczeństwa i poprawę dobrostanu uczniów i uczennic o orientacji nieheteroseksualnej w polskich szkołach, a także wiele rekomendacji dotyczących wdrażania edukacji antydyskryminacyjnej w systemie obowiązkowego kształcenia dzieci i młodzieży oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, włączania treści programowych obejmujących wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji, grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych, kompetencje w zakresie reagowania na dyskryminację i przeciwdziałania jej, wzmocnienie grup dyskryminowanych i wykluczanych na zasadzie upodmiotowienia i włączania, a także wiedzę na temat mowy nienawiści i przemocy motywowanej nienawiścią oraz zjawiska przemocy ze względu na płeć – ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów takich jak: wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, religia, historia, biologia i język polski¹⁵.

Polska literatura z obszaru studiów edukacyjnych, dotycząca problemów mieszczących się w polu tematycznym, za którego wspólny mianownik można uznać termin *dyskryminacja*, wydaje się cechować swoistą ambiwalencją. Z jednej strony wskazać można obszerny dorobek w zakresie badań nad zjawiskami przemocy, stygmatyzacji czy wykluczenia (marginalizacji) oraz tworzenia/reprodukowania barier i nierówności społeczno-edukacyjnych. Tematy te podejmuje się w ramach badań odwołujących się do różnych perspektyw teoretycznych, obejmujących zarówno koncepcje „psychologizujące”, w tym psychopedagogiczne,

Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki, [w:] *Przemoc motywowana...*, s. 56–87.

13 J. Świerszcz, *Podsumowanie i...*, s. 100–101.

14 *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

15 Tamże, s. 179–186.

psychoanalityczno-społeczne itp., jak i koncepcje „socjologizujące”, w tym koncentrujące się na mechanizmach strukturalnych (np. nierówności szans edukacyjnych) czy dynamice interakcyjnej badanych zjawisk (np. piętno i naznaczanie uczniów). Jednocześnie należy zauważyć istnienie wielu artykułów i książek zawierających konkretne propozycje pedagogiczne – czy to na poziomie ogólnych koncepcji filozoficzno-edukacyjnych, czy też programów i wskazówek metodycznych, a nawet rozwiązań instytucjonalnych – w zakresie pokonywania owych barier, w kierunku wyrównywania szans jednostek/grup marginalizowanych lub mniejszościowych, w stronę poszerzania przestrzeni uznania i integracji w kontekście różnic (przykładami mogą być popularny już w latach 90. XX wieku szeroki nurt „edukacji międzykulturowej” oraz refleksji pedagogicznej nad „wielokulturowością”, a także dokonania osób zajmujących się badaniami nad niepełnosprawnością oraz praktyką w obszarze pedagogiki specjalnej). Z drugiej jednak strony stosunkowo nieczęsto pojawiają się publikacje, które traktowałyby problem dyskryminacji oraz zjawisk z nią powiązanych (np. przemocy z nienawiści) w sposób konsekwentnie krytyczny i demaskatorski. Do nielicznych należą prace wykraczające poza rozumienie dyskryminacji jako społecznego zła i nieograniczające się do postulatu rozwijania „lepszego edukacji”, ale naświetlające głębokie systemowe, kulturowe i historyczne uwarunkowania dyskryminacji jako *praktyki* społecznej wpisanej w logikę normatywnizujących założeń o charakterze *ideologicznym*¹⁶. Uprawomocnienie tej tezy wymagałoby

16 Ilustracji tego stwierdzenia może dostarczać analiza zawartości indeksów rzeczowych popularnych podręczników z zakresu pedagogiki. W przypadku czterotomowej *Pedagogiki* pod redakcją Bogusława Śliwerskiego terminy „etnocentryzm”, „szowinizm” i „nietolerancja” nie pojawiają się ani razu, „rasizm” i „ksenofobia” pojawiają się (wraz z „ekstremizmem pravicowym”) w tomie pierwszym w obejmującym nieco ponad jedną stronę fragmencie rozdziału zatytułowanego „Modele wychowania” autorstwa pedagoga niemieckiego Christiana Callo, [w:] *Pedagogika – tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 387–389, „nacjonalizm” raz (w tomie drugim) w kontekście ogólnych rozważań nad pedagogiką porównawczą, zaś „dyskryminacja” po trzy razy w tomach pierwszym, drugim i trzecim – w tym w kontekście różnic i nierówności płciowych oraz etnicznych omówionych zwłaszcza w rozdziałach autorów z Wielkiej Brytanii i Włoch: D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika – tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 228; R. Moore, *Socjologia edukacji*, [w:] *Pedagogika – tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 323–266; *Pedagogika – tom 1. Podstawy...; Pedagogika – tom 2. Pedagogika...; Pedagogika – tom 3. Subdyscypliny wiedzy...; Pedagogika – tom 4. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010. W dwutomowej publikacji *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego indeks tomu pierwszego zawiera po jednym odsyłacz do terminów „rasizm”, „etnocentryzm” i „nacjonalizm” (w rozdziałach o pedagogice międzykulturowej i postmodernistycznej: Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN,

przeprowadzenia rozległej kwerendy uwieńczonej analizą ilościowych wskaźników odnoszących się do różnych sposobów omawiania problematyki dyskryminacji, co przekracza ramy i cele niniejszego opracowania. Jednak już wstępny przegląd pedagogicznej literatury tworzonej w Polsce sugeruje, że częściej natkniemy się w niej na terminologię oscylującą wokół „nierówności szans”, „biedy” czy „wykluczenia społeczno-ekonomicznego” niż wokół „dominacji klasowej”, „przemocy ekonomicznej” czy „niesprawiedliwości społecznej”. Częściej znajdziemy temat „nietolerancji”, „braku otwartości kulturowej” czy ogólnie pojętej „ksenofobii” niż analizę specyficznych i potencjalnie zapalnych politycznie zagadnień „rasizmu”, „etnocentryzmu” (europejskiego, polskiego itp.), „nacjonalizmu” i „szowinizmu narodowego”, „homofobii”, „heteroseksizmu” i „heteronormatywności”, „dominacji wyznaniowej” i „przemocy symbolicznej religii dominującej” itd. Ten drugi rodzaj dyskursu, jak się wydaje, zyskuje więcej miejsca w publikacjach organizacji pozarządowych prowadzących wyspecjalizowaną działalność w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i powiązanych z nią zjawisk. Być może względna przewaga w polskich publikacjach akademickich prac, których autorki i autorzy tylko marginalnie sięgają po terminologię aksjologicznie „wrażliwą”, wynika z jednej strony ze słabości nurtów krytycznych w humanistyce polskiej, z drugiej zaś z typowych dla refleksji akademickiej samoograniczeń i ostrożności względem „zaangażowania”. Badania podejmowane poza strukturami akademickimi przez podmioty takie jak stowarzyszenia czy grupy obywatelskie pozbawione są tych ograniczeń, a jednocześnie orientacja na zmianę stanowi badawczą i praktyczną rację bytu tych podmiotów.

1.1 Rasizm i nietolerancja etniczno-narodowa

Pobieżna kwerenda publikacji z ostatnich lat skłania do dwóch ostrożnych stwierdzeń. Po pierwsze, wydaje się, że jakkolwiek istnieje niemała ilość literatury pedagogicznej dotyczącej edukacji do tolerancji czy kształtowania postaw otwartości (między)kulturowej¹⁷, to

Warszawa 2005; T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, s. 415–24, natomiast w indeksie tomu drugiego terminy te oraz przywołane powyżej nie pojawiają się ani razu; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007. Żaden z tych terminów nie pojawia się w indeksie podręcznika B. Śliwerskiego *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012). W żadnej z wyżej wymienionych publikacji indeksy nie zawierają również terminów takich jak „homofobia” czy „homoseksualizm/homoseksualność”.

17 Literatura w tym obszarze jest bardzo obszerna (obok publikacji polskich autorów i autorek piszących o edukacji, na rynku wydawniczym pojawiają się też przekłady) i nie sposób w ramach niniejszego opracowania poddać jej wszechstronnemu omówieniu. Przykłady propozycji edukacyjnych i edukacyjno-badawczych w zakresie kształtowania międzykulturowych kompetencji u dzieci: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,

systematyczne badania zorientowane na rozpoznanie problemu dyskryminacji etniczno-rasowej czy narodowościowej (w tym ze względu na status imigranta/uchodźcy lub cudzoziemskie pochodzenie), jej dynamiki i właściwości strukturalnych w kontekstach edukacyjnych nie należą do nurtów silnie obecnych. Dotyczy to zwłaszcza badań uwzględniających bezpośrednio perspektywę osób doświadczających dyskryminacji i powiązanych z nią form przemocy ze względu na tę właśnie przesłankę. Przykłady takich studiów i opracowań omówiliśmy w dalszej części tego podrozdziału. Słabo zbadany wydaje się także temat sprawców dyskryminacji i przemocy rasistowskiej – ich motywów i racjonalizacji, ścieżek socjalizacyjnych czy ulokowania społecznego. Z tym wiąże się druga obserwacja. Otóż wydaje się, że „pozytywna” orientacja na typowe zagadnienia pedagogiczne (ogólnie definiowane zadania wychowawcze, osiągnięcia szkolne uczniów, diagnoza psychologiczna, metodyka nauczania itp.) w edukacji międzykulturowej czy wielokulturowej może w niewystarczającym zakresie uwzględnić problem ideologiczno-politycznego uwikłania procesów edukacyjnych i sytuacji szkolnych. W polskich badaniach edukacyjnych w niewielkim stopniu znajdują odzwierciedlenie zjawiska będące podłożem postaw rasistowskich i skrajnie nacjonalistycznych, w tym dyskryminacji i przemocy motywowanej nienawiścią: historycznie ukształtowane struktury oraz wzorce dominacji etniczno-narodowej (np. europocentryzm, ideologia asymilacji), populizm prawicowy oraz mechanizmy manipulacji poprzez mobilizację zagrożonej tożsamości i ksenofobicznych dyskursów moralnych¹⁸. Do nielicznych należą publikacje stawiające w centrum zagadnienie rasizmu i agresywnego nacjonalizmu jako elementu przestrzeni socjalizacyjnych kultury popularnej¹⁹, grup rówieśniczych (w tym subkultur muzycznych i kibicowskich jako ideologicznego pasa transmisyjnego), rodziny, szkoły czy społeczności lokalnej²⁰. Jednak na ogół polskie prace na ten temat tylko częściowo mieszczą się w obszarze badań edukacyjnych lub nie eksponują doświadczeń szkolnych. Te ostatnie pojawiają się w publikacjach organizacji pozarządowych zajmujących się monitorowaniem rasizmu

Gdańsk 2004, J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, wyd. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 104–199; zarys koncepcji i założeń edukacji międzykulturowej zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, wyd. 2, Trans Humana, Białystok 2001.

- 18 Zob. M. Starnawski, *Wyzysk ideologiczny, tożsamość i wyzwania pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, pod red. P. Rudnickiego, M. Starnawskiego i M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- 19 R. Pankowski, *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- 20 B. Grell i in., *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Nigdy Więcej, Opferperspektive, Berlin 2009; M. Starnawski i K. Pawlik, *Masz problem? Przemoc motywowania nienawiścią we Wrocławiu. Raport na podstawie badań przeprowadzonych na przełomie 2010/2011 roku*, NOMADA Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego, Wrocław 2012.

i ksenofobii w wymiarze nie tylko dyskursu publicznego, ale także bezpośredniej dyskryminacji oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami. Znanym przykładem jest publikowana przez Stowarzyszenie Nigdy Więcej *Brunatna Księga*, w której, na podstawie materiałów dziennikarskich i raportów pochodzących od sieci wolontariuszy z różnych części kraju, opisane są przypadki rasizmu, nietolerancji etniczno-narodowej, homofobii oraz ksenofobicznych akcji z udziałem organizacji skrajnie prawicowych (nacjonalistyczno-populistycznych, neonazistowskich itp.)²¹.

Kwestię przemocy motywowanej rasizmem i szowinizmem narodowym w różnych kontekstach społecznych – w tym w szkole – przeanalizowano w raporcie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka²². Przedmiotem badań były: doświadczenia obcokrajowców w Polsce, ich wiedza na temat prawa w zakresie karania przestępstw na tle rasowym, przeżycia związane z narażeniem na przemoc oraz to, czy i w jakiej formie otrzymywali pomoc w sytuacji bycia pokrzywdzonymi. Autorka raportu zauważa, że o ile ataki pojawiają się na ogół w miejscach publicznych (na ulicy, w środkach transportu, podczas imprez masowych), a ich sprawcami są osoby nieznajome, o tyle „[w] przypadku dzieci agresorami są szkolni koledzy”, zaś szkoły „nie zawsze podejmują odpowiednie reakcje na zdarzające się na ich terenie akty agresji rasistowskiej”²³. „Gdy takie przypadki zdarzają się na ulicy, to mają one charakter krótkotrwały, incydentalny. Natomiast w przypadku miejsc pracy czy szkoły, osoby wyróżniające się wyglądem w zasadzie ciągle narażone są na wyzwiska”²⁴. Autorka przytacza wypowiedzi biorących udział w badaniach matek uczniów pochodzenia azjatyckiego. Jedna z nich mówiła, że syn z rasizmem spotykał się już od przedszkola: „[Wyzwiska] codziennie są, zwłaszcza na początku przychodził z narzekaniami, że go wyzywają, że jest żółty, że ma skośne oczy, albo że dziecko trzeciego świata”²⁵. Inna matka wspominała: „Wyśmiewanie było Wietnamu. Ktoś obejrzał program w telewizji, że tam na łódkach wszyscy mieszkają, więc od razu do W. [córki respondentki]... i wie pani, no takie przykre to są rzeczy”²⁶. Matki mówiły także

21 M. Kornak i A. Tatar, *Brunatna Księga, 2011–2012*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2012; zob. M. Kornak, *Brunatna Księga, 1987–2009*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Collegium Civitas, Warszawa 2009; Tenże, *Brunatna Księga, 2009–2010*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Centrum Monitorowania Rasizmu w Europie Wschodniej, Warszawa 2010.

22 A. Mikulska, *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.

23 Tamże, s. 3–4.

24 Tamże, s. 38.

25 Tamże.

26 Tamże, s. 39. Autorka artykułu dotyczącego sytuacji dzieci i młodzieży szkolnej ze środowisk obcokrajowców w Poznaniu również zwróciła uwagę na agresję ze strony polskich uczniów. Matka chłopca pochodzenia japońskiego mówiła o stresie, jakiego doświadczało jej dziecko: „Inny wygląd dziecka powodował, że unikało ono lekcji, na przykład wymiotowało przed wyjściem

o pobiciach dzieci w szkole – jeden z przypadków dotyczył dziewięcioletniej dziewczynki pochodzenia wietnamskiego, a pozostałe licznych ataków i bójek. Jedna z respondentek tak mówiła o rasistowskim kontekście tej przemocy: „Oczywiście, że chłopaki zawsze się biją, z jakiegokolwiek powodu. Ale D. [syna respondentki] biją dlatego, że jest inny, więc wiele razy musiał się bić”²⁷. Omawiając kwestię reakcji szkoły na incydenty rasistowskie, autorka podkreśliła, że postawy te były „różnicowane”:

Respondentka opowiadająca o sytuacji dzieci czeczeńskich twierdziła, że z reguły szkoła podejmuje odpowiednią reakcję. Z kolei matki dzieci z małżeństw mieszanych uważały, że sytuacja jest różna w poszczególnych szkołach, inne podejście do problemu reprezentują także konkretni członkowie grona pedagogicznego. Jak relacjonowała jedna z matek, jej pobitej dziewięcioletniej córce nie udzielono żadnej pomocy natychmiast po zajściu. Ani pedagog, ani psycholog szkolna nie znalazły w ogóle czasu, aby spotkać się z pokrzywdzoną, a wychowawczyni klasy uznała, że dziewczynka musiała sprowokować kolegów, skoro ją pobili. Taką zresztą linię obrony przejął ojciec jednego ze sprawców, który twierdził, że dziewięcioletnia dziewczynka prowokowała jego syna seksualnie. Jedynie dyrektorka szkoły zajęła, według matki, odpowiednie stanowisko w tej sprawie. Z kolei druga matka mówiła o bagatelizowaniu przez dyrekcję szkoły faktu, że jej syn jest bity. Obie rozmówczynie przenosiły swoje dzieci do innej szkoły. W nowych szkołach sytuacja poprawiła się, choć dzieciom nadal towarzyszyły wyzwiska²⁸.

Choć przywołany raport opierał się na wywiadach jedynie z 24 osobami pochodzącymi łącznie z kilkunastu krajów (z czego tylko nieznaczna część wypowiadała się na temat sytuacji dzieci), a analiza miała charakter jakościowy, daje on wgląd w różne rodzaje przemocy na tle rasistowskim oraz dostarcza klarownego, pozbawionego eufemizmów języka dla opisu tego rodzaju zjawisk.

Zagadnienie nietolerancji i uprzedzeń, postrzegania różnych narodów i grup etnicznych pojawia się w polskich badaniach społecznych od wielu dekad. Regularnie stanowi ono temat

do szkoły. Inne dzieci były zainteresowane odmiennym wyglądem chłopca: w sklepiku szkolnym podczas przerw pytały chłopca, dlaczego ma skośne oczy. Dziecko odbierało to negatywnie”. I. Czerniejewska, *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji, [w:] Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, pod red. N. Bloch i E. M. Goździak, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010, s. 65.

27 A. Mikulska, dz. cyt., s. 40. Jedna z matek cytowanych w przywołanych wcześniej badaniach poznańskich również wspominała o „kłopotach z powodu odmiennego wyglądu”, w tym doświadczeniach „wielu agresywnych sytuacji ze strony dresiarzy i osiedlowych osiłek. Syn jest bitny i sprowokowany nie uchyla się od starć”. I. Czerniejewska, dz. cyt., s. 66.

28 A. Mikulska, dz. cyt., s. 46.

sondaży opinii publicznej, prowadzono także studia nad postawami młodzieży. Przykładem szeroko zakrojonego studium uprzedzeń etnicznych młodzieży uwzględniającego kontekst edukacyjny może być praca Jolanty Ambrosewicz-Jacobs oparta na ogólnopolskim sondażu 1002 uczniów szkół średnich przeprowadzonym w 1998 roku oraz badaniach realizowanych w latach 1998–2000 w trzech liceach – dwóch w dużych miastach i jednym w średnim mieście (właściwe badania poprzedzone były wywiadem zogniskowanym z uczniami i uczennicami, wywiadami z przedstawicielami władz oświatowych w 22 ówczesnych województwach i dwoma pilotażowymi badaniami ankietowymi; w badaniu podłużnym użyto wywiadów z nauczycielami w trzech klasach eksperymentalnych realizujących programy zorientowane na kształtowanie postaw otwartości i akceptacji innych grup, wywiadów z uczniami w trzech klasach eksperymentalnych i trzech klasach kontrolnych, technik projekcyjnych oraz testu niedokończonych zdań)²⁹. Badania ukazały między innymi zróżnicowanie dystansu społecznego (wskaźnika akceptacji) uczniów w zależności od grupy etnicznej/narodowej – dystans ten był największy w odniesieniu do Romów (w badaniu: Cyganów), Ukraińców, Rosjan, Żydów, Arabów i Niemców, a najmniejszy względem Amerykanów i Szwedów, przy czym w klasach realizujących eksperymentalne programy edukacyjne był on generalnie nieco mniejszy (czyli wskaźnik akceptacji wyższy) niż w grupie kontrolnej oraz w próbie ogólnopolskiej. Autorka zwróciła też uwagę na kluczową rolę nauczycieli w zmianie postaw „na dobre i na złe”: w dwóch klasach eksperymentalnych zaangażowanie nauczycieli było czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu otwartości/akceptacji, zaś w trzeciej z klas program realizował nauczyciel otwarcie negatywnie nastawiony do idei integracji europejskiej i wielokulturowości, co przełożyło się na niższe wskaźniki otwartości. Wśród wniosków autorki znalazły się następujące spostrzeżenia:

Polskie szkoły nie badają źródeł nietolerancji oraz nie zgłębiają istoty etnicznych, religijnych i społecznych uprzedzeń i przejawów dyskryminacji, które mogą prowadzić do otwartych konfliktów. Aby zapełnić tę lukę, należy wdrożyć więcej projektów zorientowanych na analizę programów nauczania oraz treści podręczników do historii i literatury [języka polskiego] pod kątem negatywnych stereotypów grup etnicznych, z którymi w przeszłości były napięte stosunki, zwłaszcza Żydów, Niemców, Ukraińców i Rosjan. (...) Nasze badania tożsamości narodowej licealistów (...) pokazały, że tworzy się ją częściej wokół takich wartości, jak zwycięstwo Polski nad „odwiecznymi” wrogami (Niemcami, Rosjanami) i cierpienie Polaków w czasie drugiej wojny światowej, niż wokół wartości współpracy i wielokulturowego bogactwa przeszłości. (...) Wśród najważniejszych wyników [tych badań] należy stwierdzić, że u polskiej młodzieży nie przeważają wrogie postawy wobec obcokrajowców i mniejszości,

29 J. Ambrosewicz-Jacobs, *Me, Us, Them: Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*, Universitas, Kraków 2003.

zaś postawy wobec Żydów nie są szczególnie zjadłe. Niemniej jednak, obecne są postawy etnocentryczne i antysemickie, które mogą się uwydatnić w pewnych warunkach, jak kryzys gospodarczy (...). Innym tego rodzaju uwarunkowaniem może być wzrost liczebności imigrantów, zwłaszcza ze Wschodu, po wejściu Polski do Unii Europejskiej³⁰.

Ważne miejsce w polskich badaniach edukacyjnych uwzględniających problem nierówności szans i dyskryminacji zajmuje sytuacja dzieci i młodzieży ze społeczności romskiej. Z uwagi na niekorzystną sytuację ekonomiczno-socjalną (niskie wykształcenie, bezrobocie, ubóstwo) oraz utrzymujące się w społeczeństwie polskim uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne bazujące na stereotypowym postrzeganiu Romów, doświadczenia tej grupy etnicznej stanowią szczególny przykład wytwarzania „obcości”. System edukacji i konkretne praktyki szkolne odgrywają w tym kontekście rolę niejednoznaczną – z jednej strony stanowiąc obszar działań antidyskryminacyjnych i kompensacyjnych, z drugiej jednak utrwalając zdominowaną pozycję Romów³¹. Już w 2002 roku raport Europejskiego Centrum Praw Romów³² zwracał uwagę na szykanowanie uczniów romskich przez kadre szkolną i innych uczniów, segregację oraz pozbawianie prawa do edukacji. Zauważono, że „władze szkolne często nie próbują chronić ofiar ani ukarać osób winnych ich prześladowania”³³. Raport naświetlał takie problemy z lat 90. jak „praktyka umieszczania uczniów romskich w osobnych klasach – tzw. cygańskich lub specjalnych klasach dla dzieci opóźnionych w rozwoju”. Podkreślano:

Klasy te są źle wyposażone, mają gorszą kadre nauczycielską i program, który odzwierciedla rasistowskie stereotypy i uprzedzenia. Dają one uczniom gorsze wykształcenie, a w efekcie utrwalają dalszą marginalizację i wzmacniają wykluczenie dzieci romskich ze społeczności. Ponadto niektórzy dyrektorzy szkół nie zgadzają się na zapisywanie romskich dzieci do zwykłych szkół, tym samym odbierając im prawo do edukacji³⁴.

Do publikacji z ostatnich lat należy praca zbiorowa pod redakcją Jolanty Horyń pt. *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*³⁵. Większość autorek i autorów tego tomu

30 Tamże, s. 237–239.

31 Por. K. Gawlicz i M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, pod red. M. Nowak-Dziemianowicz i P. Rudnickiego, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011, s. 251–253; K. Gawlicz i M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 84–89.

32 *Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*, European Roma Rights Center, Budapeszt 2002.

33 Tamże, s. 22.

34 Tamże.

35 J. Horyń, *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, Wydawnictwo Naukowe

to praktycy edukacji (nauczycielki, pedagogożki szkolne, dyrektorki, urzędniczki). Szczególnie dużo miejsca poświęcono omówieniu efektów realizacji *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce* (na lata 2004–2014) w różnych kontekstach lokalnych, analizie zmieniających się możliwości i osiągnięć edukacyjnych młodych Romów oraz utrzymywania się barier rozwojowych, w tym nierówności ekonomiczno-socjalnych (bieda, bezrobocie), potrzeb związanych z podnoszeniem kwalifikacji asystentów romskich i ich wynagrodzeń czy też roli tradycyjnych struktur rodzinnych. Wydaje się przy tym, że zagadnienie antyromskich stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji tylko częściowo zyskało obecność w prezentowanych artykułach. Jedna z autorek³⁶ wymienia dyskryminację i stereotypy jako zjawiska należące do zewnętrznych czynników tworzących bariery edukacyjne. Dyskryminacja jest

efektem wykluczenia społecznego, życia na marginesie społecznym, ubóstwa – odmiennego, niejednokrotnie gorszego ubioru (...) [co jest] często przyczyną drwin rówieśników. Również nauczyciele nie są wolni od uprzedzeń. Słabsze wyniki w nauce, trudności w komunikowaniu, niezajomość języka polskiego, zwyczajów, norm i zasad odmienną kulturę często budzą niechęć. Akty tzw. miękkiej dyskryminacji są często bagatelizowane przez nauczycieli, dyrekcję, kuratorium; dzieci więc nie mają oparcia w osobie nauczyciela, który często na temat tej kultury wie tyle samo co przeciętny obywatel³⁷.

Inna autorka przytoczyła wypowiedzi asystentów edukacji romskiej, którzy zwracali m.in. uwagę na to, że „rodzice dzieci nieromskich często zakazują bawienia się z dziećmi romskimi” czy że „dzieci romskie zawsze są oceniane gorzej – na przykład w bójkę bierze udział czterech chłopców, w tym jedno [dziecko] romskie. Afera jest na całą szkołę, bo Cyganie napadają – rodzice polscy wypisują swoje dzieci ze szkoły tylko dlatego, że uczęszczają tam dzieci romskie”³⁸.

W badaniach z 2010 roku dotyczących sytuacji dziecka romskiego w szkole zaobserwowano, że 30% rówieśników z klasy miało do uczniów romskich stosunek negatywny, tyle samo pozytywny, a 15% obojętny³⁹. Jednocześnie, tylko 13% nauczycieli dostrzegało izolację uczniów

Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010.

36 B. Popiołek, *Wpływ edukacji przedszkolnej na ucznia romskiego w nauczaniu zintegrowanym – przykład miasta Płocka*, [w:] *Terazniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, pod red. J. Horyń, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 100–114.

37 Tamże, 107.

38 J. Horyń, *Asystent edukacji romskiej. Przypowieść o trzmielu...*, [w:] *Terazniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, pod red. tejże, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 65.

39 A. Szczurek-Boruta, *Dziecko romskie w szkole – między wykluczeniem a integracją*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, pod red. T. Lewowickiego, A. Szczurek-Boruty i J. Suchodolskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

romskich i zaledwie 15% stwierdziło, że Romowie są przez rówieśników akceptowani. Bliższa połowa rodziców dzieci nieromskich twierdziła, że uczniowie romscy są akceptowani w szkole. Jednocześnie autorka zauważyła, że 44% nauczycieli i 27% personelu niepedagogicznego odmówiło udziału w tych badaniach, a spośród tych, którzy odpowiedzieli na ankietę, tylko jedna piąta postrzegala relacje pomiędzy dziećmi nieromskimi i romskimi jako złe. Większość nauczycieli, pozostałego personelu szkolnego oraz rodziców (odpowiednio 56%, 75% i 74%) nie miała wiedzy o tym, czy ich szkoły organizują zajęcia dotyczące kultury romskiej⁴⁰. Na podstawie analizy wyników badań z lat 2006–2010 autorka stwierdziła jednak, że „w żadnej z badanych szkół nie stwierdzono przejawów jawnej dyskryminacji na tle etnicznym lub nieodpowiedniego traktowania dzieci romskich przez nauczycieli, pozostali personel szkolny i dzieci”⁴¹. Pozostaje kwestią otwartą, w jakim stopniu wnioskowanie o braku „jawnej dyskryminacji” dotyczy faktycznego stanu rzeczy i wynika ze wzrostu wrażliwości personelu szkolnego w zakresie przeciwdziałania stygmatyzacji na tle etniczno-narodowym, a na ile wiąże się z przemilczaniem kontrowersyjnych lub wstydlivych aspektów życia szkoły. W kontekście pytań o sprzyjające warunki edukacji dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych/etnicznych pojawia się także kwestia nauki języka mniejszości. Przykładu analizy zagadnienia dwujęzyczności i dwukulturowości oraz znaczenia języka własnej grupy dla kształtowania się tożsamości osobowej (perspektywa teoretyczna Erika Eriksona) dostarcza psychopedagogiczne studium Elżbiety Czykwin i Doroty Misiejuk oparte na badaniach prowadzonych w latach 90. wśród uczniów, rodziców i nauczycieli na obszarze Białostoczczyzny⁴². Autorki, choć nie badały konkretnych sytuacji dyskryminacji czy marginalizacji językowej, ukazały napięcia wokół, z jednej strony, kwestii zachowania języka, zwłaszcza w kontekście religii prawosławnej, z drugiej zaś – aspiracji dotyczących awansu społecznego w polskojęzycznym otoczeniu. Wskazały m.in. na wyraźną tendencję asymilacyjno-ujednolicającą w postrzeganiu odmienności językowo-wyznaniowej wśród nauczycielek⁴³. Na silne zakorzenienie „modelu asymilacyjnego” wśród nauczycieli zwrócił uwagę inny autor⁴⁴, który w latach 2004–2005 prowadził wśród 108 (na ok. 790) nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych w dwóch powiatach regionu podhalańskiego badania ilościowe na temat roli szkoły „w przygotowaniu młodzieży do życia w zintegrowanej Europie (...), w jakim stopniu szkoła i nauczyciele są otwarci na wymogi stawiane społeczeństwem wielokul-

2011, s. 191–207.

40 Tamże, s. 200–202.

41 Tamże, s. 200.

42 E. Czykwin i D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 2002.

43 Tamże, s. 52–59.

44 B. Stańkowski, *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.

turowym i państwom, które dążą do pełnej integracji europejskiej⁴⁵. Jak uzasadniał autor, teren ten został wybrany ze względu na „wielokulturowość przygraniczną” oraz obecność społeczności romskiej. W konkluzji stwierdził m.in.:

Środowisko szkolne w Polsce jest postrzegane przez samych nauczycieli jako niesprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej uczniów pochodzących z innych kultur czy religii. Przeważa raczej model asymilacyjny w nastawieniu do uczniów z zagranicy. Zauważalny jest brak wypracowanego ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, który mógłby być wprowadzony we wszystkich szkołach. To, co martwi najbardziej, to fakt, iż podręczniki szkolne w małym stopniu uwzględniają treści o tematyce wielokulturowej, które mogłyby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur⁴⁶.

Z kolei w 2009 roku na terenie województwa mazowieckiego przeprowadzono badania na temat postrzegania przez pracowników placówek oświatowych inkluzji edukacyjnej dzieci obcokrajowców⁴⁷. W badaniu tym wzięło udział 194 dyrektorów i dyrektorek szkół (164 podstawowych, 16 gimnazjów i 14 szkół średnich), 132 nauczycieli/nauczycielek i 47 pedagogów/pedagożek szkolnych. Ogółem w objętych badaniem szkołach uczyło się 234 uczniów i uczennic (w tym 109 dziewcząt). Autorka podkreśla ambiwalencję w obrazie sytuacji uczniów cudzoziemskich wyrażającym się z wypowiedzi osób, które wzięły udział w badaniu:

Respondenci ogólnie akceptują obecność dzieci obcokrajowców na terenie swoich placówek, postrzegając ją jako pojawiające się przed szkołą wyzwanie bądź zadanie. Rzadziej jest ona interpretowana jako problem, sporadycznie pojawiają się także definicje eksponujące elementy zagrożenia i szansy. (...) Problemy i wyzwania będące konsekwencją kulturowej odmienności uczniów, kształtują wśród badanych orientację o charakterze zadaniowym. Dostrzegane zadania nie wykraczają jednak poza ogólnie sformułowane kategorie (jak „kształtowanie właściwej atmosfery i postaw tolerancji”, „poznanie kulturowej specyfiki uczniów”, „dostosowanie metod, treści nauczania i sposobu ewaluacji do specyfiki ucznia”, „współpraca z rodzicami”, „rozwiązywanie sytuacji konfliktu kulturowego” czy „zapewnienie uczniom cudzoziemskim różnych form pomocy”). Świadomość kulturowego zróżnicowania uczniów nie przekłada się przy tym na uwrażliwienie kulturowe respondentów⁴⁸.

45 Tamże, s. 42.

46 Tamże, s. 109–110.

47 K. M. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2009; Taż, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa...*, s. 181–90.

48 K. M. Błęszyńska, *Dzieci imigrantów...*, s. 185–186.

Autorka zwróciła uwagę na „jednostronność i stereotypowość” obrazu uczniów – dzieci obcokrajowców, często opisywanych „w kategoriach nieadekwatności, biedy, zagubienia i wyizolowania”, a także na „słabą orientację w kulturowych determinantach funkcjonowania omawianej kategorii uczniów”, gdyż respondenci wiązali specyfikę tych uczniów „raczej z problemami materialnymi czy słabą znajomością polskiej kultury i języka niż z odmiennością kulturową czy problemami społecznymi i psychologicznymi”⁴⁹. W podsumowaniu cytowanego omówienia czytamy, że:

kreślony przez badanych obraz sytuacji dzieci uchodźców i imigrantów pobierających naukę w polskich szkołach wzbudza niepokój i sugeruje pilną potrzebę podjęcia efektywnych działań naprawczych. Kulturowa i psychologiczna specyfika potrzeb i problemów owych uczniów wraz z bezradnością ich rodziców, niedostosowaniem istniejących uregulowań i rozwiązań organizacyjnych, poczuciem bezradności i niedostatkami kompetencji kadry pedagogicznej oraz systemów wsparcia pracy szkoły zagrażają zarówno karierze edukacyjnej, jak i społecznej inkluzji powierzonych pieczy placówek oświatowych dzieci i młodzieży⁵⁰.

Na problem słabej „widoczności” zróżnicowania kulturowego/narodowego w podręcznikach szkolnych zwracano uwagę w raporcie *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* opublikowanym w 2011 roku przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej⁵¹. Na podstawie analizy dwudziestu podręczników i ćwiczeń do języka polskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej i klas I–III gimnazjum jeden z autorów tego raportu zauważył między innymi, że:

Jeżeli chodzi o wyrazy *cudzoziemiec* i *obcokrajowiec*, znalazły się one w kontekście uwzględnionym w badaniu jedynie w trzech podręcznikach. Dotyczą one stosunku Polaków do zamieszkujących w naszym kraju cudzoziemców (...). Warto zauważyć, że w obu tych sytuacjach nie wskazano pochodzenia osoby i jej sytuacji, co nie pozwala ocenić, czy i w jakim stopniu treści te są powiązane z edukacją antydyskryminacyjną. Wyraz *naród* występuje we wszystkich analizowanych podręcznikach, z dwoma wyjątkami, w kontekście narodu polskiego i związanych z nim tradycji, pamięci, cech narodowych (...). Zatem wyraz *naród* jest używany w kontekście budowania dumy z przynależności do narodu polskiego, a w niektórych podręcznikach jego użycie może być odczytane jako nacjonalistyczne. Wspomniane dwa wyjątki odnoszą się do

49 Tamże, s. 186.

50 Tamże, s. 189.

51 *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

budowania szacunku wobec innych narodów (...) oraz do budowania kompetencji do rozumienia różnic między narodami⁵².

Autor zwrócił uwagę na fakt, że choć podręczniki zawierają informacje o historycznej dyskryminacji i zagładzie Żydów, to brak

jakichkolwiek informacji o Żydach obecnie, o miejscu ich zamieszkania, zróżnicowaniu, doświadczanej (także w Polsce) dyskryminacji – można odnieść wrażenie, że po II wojnie światowej naród żydowski przestał istnieć (...), że problem antysemityzmu nie jest dziś aktualny (...), w żadnym z podręczników nie zasugerowano uczniom i uczennicom rozważenia przyczyn zagłady Żydów podczas II wojny światowej, przyczyn polskiego antysemityzmu, podjęcia jakichkolwiek działań związanych z przeciwstawianiem się temu zjawisku lub reagowaniem w sytuacji bycia obserwatorem/obserwatorką⁵³.

Co więcej, podręczniki te nie zawierały wzmianek o innych mniejszościach etnicznych lub narodowych mieszkających w Polsce: ukraińskiej, niemieckiej, czeskiej, słowackiej, litewskiej czy romskiej, zaś tylko raz pojawiło się odniesienie do społeczności wietnamskiej.

Podsumowując, należy wskazać, że analizowane podręczniki w niedostatecznym stopniu dostarczają uczniom i uczennicom kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną, jeśli chodzi o przesłankę *rasa i pochodzenie etniczne*. Zauważalne jest przedstawianie tylko wybranych grup, przede wszystkim narodowych (Afrykanów, Żydów) i to w kontekście nie odnoszącym się do sytuacji w Polsce i występujących w naszym kraju zdarzeń o charakterze rasistowskim i antysemickim⁵⁴.

Wydana w ostatnim czasie praca zbiorowa zatytułowana *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*⁵⁵ wydaje się podejmować zagadnienia takie jak rasizm, antysemityzm czy polityczny nacjonalizm w kontekście polskim w sposób bardziej otwarty niż dotychczasowe publikacje z kręgu pedagogiki akademickiej. Mający miejsce w obecnej dekadzie ponowny wzrost nastrojów skrajnie prawicowych oraz masowe mobilizacje partii i ruchów odwołujących się do antydemokratycznego pojmowania polskości wymuszają również zmianę w postrzeganiu tych zagadnień na gruncie edukacji. Redaktor przywołanego tomu we wprowadzeniu formułuje szereg pytań odnośnie aktualnej sytuacji w Polsce. Niektóre z tych pytań to: „dlaczego dopuszczamy ruch narodowy do zrywania otwartych wykładów, ustępujemy i godzimy się na wzrost fali nacjonalistycznej?”, „dlaczego młodzi ludzie propagują

52 M. Pawłęga, *Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski*, [w:] *Wielka nieobecna...*, s. 127.

53 Tamże, s. 128–129.

54 Tamże, s. 129.

55 J. Nikitorowicz, *Patriotyzm i nacjonalizm: ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

faszystów, odwołując się do rasistowskich i faszystowskich symboli, wzywają do nienawiści rasowej?“, „jak to się stało, że w wielu polskich miastach, także w Białymstoku – mieście i regionie wielokulturowym – dochodzi do nienawiści na tle różnic narodowościowych oraz wyznaniowych?”⁵⁶. Wydaje się, że te i podobne pytania powinny stać się w najbliższych latach nie tylko osią ogólnej refleksji edukacyjnej, ale także przedmiotem pogłębionych badań nad procesami wychowania i socjalizacji – tak w szkole, jak i w rodzinie, w grupach rówieśniczych, społecznościach sąsiedzkich i wirtualnych przestrzeniach komunikacji.

1.2 Ubóstwo i nierówności społeczne

Kolejnym wymiarem analizy dotyczącym dyskryminacji w szkole jest bieda dzieci oraz ich rodzin. Podejście do tego problemu wydaje się, podobnie jak w przypadku rasizmu, niejednoznaczne. Kwerenda czasopism naukowych, publikacji akademickich oraz raportów instytucji rządowych i organizacji pozarządowych ukazuje istnienie problemu, ale praktycznie nie pojawia się określenie *dyskryminacja* na nazwanie różnego rodzaju działań o charakterze opresyjnym skierowanych wobec dzieci z rodzin dotkniętych ubóstwem. Jednak dyskryminacja ze względu na biedę jest obecna w polskich szkołach.

Bieda dzieci doskwiera dorosłym, zwłaszcza tym pełniącym eksponowane funkcje w administracji publicznej. Muszą tłumaczyć się z ubóstwa dzieci, komentować czasami szokujące dane, składać obietnice, że coś z nim zrobią. Najczęściej zdarza się to przy okazji publikacji raportu, w którym padają trudne do przyjęcia liczby, wskaźniki, przykłady. Faktycznie, jeśli przyjrzeć się publikacjom przygotowywanym przez UNICEF, to bieda dzieci zdumiewa skalą (w wymiarze globalnym, regionalnym i lokalnym), często zagraża życiu najmłodszych, wydatnie ogranicza ich możliwości rozwojowe. Raporty z krajów „globalnej Północy” takie jak *Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych* (UNICEF Innocenti Research Centre, 2012) czy *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza* (UNICEF Office of Research, 2013) ukazują problemy dzieciństwa, którego cechą jest ubóstwo. Problemy polityczne, ekonomiczne i społeczne związane z biedą, które dotyczą państw, społeczeństw i dorosłych, przenoszą się również na dzieciństwo. W przypadku najmłodszych, ubóstwo oznacza odtwarzanie realiów życia ich rodzin i społeczności, praktycznie bez możliwości zmiany swojego statusu. Ta sytuacja rodzi wielokrotnie trudności uczestnictwa w społeczeństwie, kulturze czy edukacji.

Polskie doświadczenia w kwestii deprivacji, wykluczania i ograniczania możliwości edukacyjnych nie odbiegają od tych zarysowanych w raportach poświęconych państwom globalnej Północy. O biedzie dzieci w Polsce informują raporty⁵⁷, sama informacja nie zmienia jednak

56 Tamże.

57 *Warunki życia rodzin w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014, s. 75–102; *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, pod red. M. Federowicza, M. Sitka,

sytuacji. Ponadto kontrowersje budzi sam sposób badania biedy dzieci. Podkreśla to Elżbieta Tarkowska:

Niezależnie od licznych statystyk, zjawisko biedy dzieci nie jest w Polsce dobrze rozpoznane jako zjawisko społeczne. Jest to bez wątpienia trudny problem społeczny i badawczy, tak z powodów ideologicznych, politycznych, etycznych, jak i metodologicznych. Choć i w tym zakresie każdy rok przynosi nowe badania i nowe analizy, problematyka ta nie należy do popularnych tematów badawczych, i to nie tylko w Polsce⁵⁸.

Dzieciństwo uwikłane w biedę oznacza ograniczone możliwości funkcjonowania w społeczeństwie, śladowy dostęp do kultury oraz problemy w szkole. Polski kontekst jest silnie osadzony w zmianach transformacyjnych, które dotyczyły bezpośrednio i pośrednio rodziców, a siłą rzeczy, stały się również udziałem dzieci.

O najbardziej rażących przejawach dyskryminacji dzieci i młodzieży w szkołach na tle różnic socjalnych co pewien czas informują media⁵⁹. Dyskryminacja dzieci z ubogich rodzin bywa wynikiem ignorancji, złej woli lub braku empatii ze strony osób pracujących w szkole. Nierówne traktowanie może pojawiać się w kontekście systemowego funkcjonowania szkół (wsparcie socjalne uczniów i uczennic, w tym jego dostępność, forma i jakość), stylów zarządzania placówkami oraz tworzenia atmosfery w szkole (włączające lub wyłączające dzieci z rodzin ubogich), kontaktów między szkołą a rodzinami dotkniętymi ubóstwem (wsparcie lub jego brak), podejścia nauczycieli (od działania na rzecz dzieci ubogich poprzez ignorowanie różnic po defaworyzowanie) oraz kontaktów rówieśniczych – między dziećmi z rodzin zamożnych i biednych (wielorakie strategie współpracy, marginalizacja, przemoc fizyczna lub symboliczna). Wobec unikania mówienia wprost o dyskryminacji ze względu na ubóstwo, pojawiają się określenia z zakresu socjologii edukacji (np. ukryty program, przemoc symboliczna, reprodukcja kulturowa, różnice w kapitałach kulturowym, społecznym i ekonomicznym).

Institut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 199–239; E. Tarkowska, *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] *Polski Raport Social Watch 2010. Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, pod red. R. Szarfenberga, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 49–62; *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, pod red. E. Falkowskiej, A. Telusiewicz-Pacak, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013, s. 45–51.

58 E. Tarkowska, „Nie masz kasy. Jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerpaniak-Walczak, t. IV, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 400.

59 Zazwyczaj dotyczy to różnic w jakości i wielkości posiłków wykupowanych dla ubogich dzieci (są gorsze i mniejsze) w porównaniu z obiadami w tej samej placówce, za które zapłacili rodzice, a także różnych form podania posiłków („socjalne” podawane są na naczyniach jednorazowych) itp. Zob. *Selekcja dzieci przy obiedzie. „Po prostu wstydzę się iść”*, TVN24, 28.01.2012.

Niektórzy autorzy i autorki piszą o problemie dyskryminacji uczniów i uczennic na tle ekonomiczno-socjalnym wprost. Taką perspektywę przyjmuje Dariusz Chętkowski. W artykule pt. „Logo biedy” odnosi się do działań systemu oświatowego oraz codziennych sytuacji szkolnych⁶⁰. Bieda dzieci w szkole oznacza ich inne, gorsze funkcjonowanie, stygmatyzację w gronie rówieśniczym, nierówne traktowanie przez szkołę i system oświatowy. Ubóstwo rodzin uczniów i uczennic zobowiązuje ich nauczycielki i nauczycieli do działań szerszych niż wynikające z obowiązków zawodowych. Nie jest jednak oczywiste, jak zainteresowanie biedą dzieci wpłynie na ich traktowanie. Chętkowski zauważa, że:

Biednych traktuje się jak osoby, które nie są takie, jakie powinny być. Ma to swoje dobre, jak i złe strony. W zależności od szkoły i jej pracowników może to oznaczać dla biednych uczniów i uczennic albo przywileje i pomoc (np. darmowe obiady, zwolnienia z pewnych opłat, stypendia, dodatkowe lekcje) albo dyskryminację (przypisanie do «gorszej» klasy, pozbawianie pewnych praw, a nawet rozpoczęcie procesu pozbycia się ich ze szkoły). Nierzadko w tym samym miejscu spotka biednych zarówno troska, jak i obojętność, a nawet napiętnowanie, wykluczenie⁶¹.

Elżbieta Tarkowska w artykule „*Nie masz kasy. Jesteś nikim*. O pogłębianiu nierówności przez szkołę”⁶² ukazuje strukturalne problemy związane z ubóstwem i funkcjonowaniem dzieci w szkole. Autorka podejmuje refleksję nad opisem biedy dzieci: podkreśla metodologiczne braki w badaniach nad biedą dzieci i młodzieży, systemowe utrwalanie nierówności (w tym przez system oświatowy) poprzez nauczycielską organizację pomocy dzieciom i młodzieży z rodzin ubogich oraz niefrasobliwość i niezaradność w obszarach wsparcia i pomocy. Tarkowska punktuje słabości szkół w działaniach na rzecz wyrównywania szans i osadza je w: wadliwych założeniach zmian dokonywanych w oświacie, różnicach między szkołami miejskimi a wiejskimi, odrębnościach związanych z typami szkół (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne) lub zamożnością gmin (które stać lub nie na dopłaty do subwencji oświatowej). Autorka zakorzenia problem biedy dzieci i ich rodzin w perspektywie złego (lub co najmniej nieodpowiedniego) funkcjonowania systemu oświaty, ale również państwa jako takiego. Szkoła nie potrafi poradzić sobie z problemem ubóstwa uczniów i uczennic, ponieważ skupia się na działaniach dydaktycznych, nie ma odpowiednio przygotowanej kadry, nauczyciele mają trudności z identyfikacją problemu ubóstwa w szkole (często je bagatelizując lub pomniejszając), a kadry oświatowe przerzucają kwestie ubóstwa dzieci i ich rodzin na inne instytucje. W szkołach dominują działania doraźne, a nie perspektywiczne, działania „ukryty program”, brakuje współpracy z rodzinami, szkoła nie korzysta też z możliwości

60 D. Chętkowski, *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.

61 Tamże, s. 11–12.

62 E. Tarkowska, art. cyt.

współpracy w środowisku lokalnym z różnymi – potencjalnie pomocnymi – podmiotami⁶³. Nieprzygotowanie placówek i ich personelu w zakresie (szeroko rozumianej) pracy z uczniami z ubogich rodzin skutkuje tworzeniem podziałów, segregacji i wykluczeń edukacyjnych, które nie sprzyjają skutecznym działaniom na rzecz zmiany. Kwestie związane z biedą uczniów Tarkowska (wspólnie z Ewą Giermanowską) rozwija w książce *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży: raport z badań*⁶⁴.

Perspektywę różnicy w traktowaniu dzieci z rodzin ubogich ukazuje Marta Zahorska w tekście „O biednych rodzicach, trudnych uczniach i bezradnych nauczycielach”⁶⁵, szkicując rzeczywistość edukacyjną trzech szkół, na podstawie badań realizowanych ze swoim zespołem. Pierwsza z nich (Z) znajduje się na terenie zamożnych przedmieść Warszawy; druga (W) w jednej z jej biedniejszych dzielnic; trzecia (B) to szkoła w mieście oddalonym o około 50 km od Warszawy (w mieście i jego otoczeniu występuje wysoki odsetek bezrobotnych, do szkoły uczęszczają dzieci z pobliskich popegeerowskich miejscowości). W artykule tym autorka ukazuje różnice w zakresie: strategii prowadzenia szkoły przez dyrekcję; sposobach pracy nauczycieli z dziećmi o różnym statusie społecznym i materialnym; zadaniach realizowanych przez pedagogów szkolnych i stylach ich pracy. Zarysowane studia przypadków ukazują, jak środowisko, w którym znajduje się szkoła, różnicuje wszelkie parametry pracy nauczycielskiej i pedagogicznej. Obraz, który wyłania się z jej tekstu, dobitnie ukazuje problemy związane z biedą, marginalizacją i tym, w jaki sposób środowisko wpływa na możliwości edukacyjne dzieci z rodzin ubogich.

Szkoła (Z), którą Zahorska określa mianem „opiekuńczej”, charakteryzuje się dbaniem o dzieci, dostrzeganiem ich problemów przez nauczycieli i nauczycielki, pedagogikę szkolną i dyrektorkę oraz działaniem na rzecz ich pozytywnego rozstrzygnięcia. W trakcie obserwacji funkcjonowania uczniów i uczennic w szkole nie odnotowywano przypadków przemocy, prześladowania czy wyśmiewania. W szkole nie ma wielu dzieci ze środowisk ubogich czy dysfunkcyjnych. Szkolna pedagogka cieszy się zaufaniem dzieci, często z własnej inicjatywy spędzają przerwy w jej gabinecie, rozmawiając na ważne dla nich tematy. Zasadą szkoły są „otwarte drzwi” dla wszystkich, którzy potrzebują pomocy osób pracujących w szkole. Dzieci chętnie z tej możliwości korzystają.

Szkoła (W) nazywana jest przez badaczkę „bezradną”. Szkoła znajduje się w zróżnicowanym społecznie i materialnie środowisku. W okolicy szkoły znajdują się bloki zamieszkiwane przez ludzi zamożnych i średniozamożnych oraz „(...) domy z mieszkaniami komunalnymi,

63 Tamże, s. 408–409.

64 E. Giermanowska i E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży: raport z badań*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.

65 M. Zahorska, *O biednych rodzicach, trudnych uczniach i bezradnych nauczycielach*, [w:] *Młodzież w czasie wolnym*, pod red. E. Narkiewicz-Niedbałec, M. Zielińskiej, Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 207–221.

zamieszkałymi przez rodziny biedne, często także obciążone patologiami. Dzieci sprawiających problemy w szkole jest wiele⁶⁶. Zarówno na przerwach, jak i na lekcjach zaobserwowano różnorakie działania przemocowe (zniszczenie własności jednej z koleżanek, siłowe zabawy, przepychanki, przemoc werbalna), na które nie reagowały nauczycielki. W trakcie obserwacji pracy jednej z nauczycielek dostrzeżono zupełnie różne traktowanie równoległych klas VI. Jednoznacznie przyjacielska relacja z klasą VI-1 zniknęła w czasie zajęć z klasą VI-2 (nauczycielka i jednocześnie wychowawczyni tejże klasy była poirytowana, złośliwa, podnosiła głos, próbowała przekrzykiwać klasę, nie panowała nad sytuacją). Brak zdecydowanej formuły prowadzenia szkoły generuje liczne napięcia, konflikty i zaostrzenie problemów, które przy zaangażowaniu dyrekcji, nauczycieli/nauczycielek i rodziców można by wyeliminować.

Szkoła (B) – zespół szkół podstawowej i gimnazjalnej – określana jest jako „skuteczna”. Placówka funkcjonuje w trudnym i zróżnicowanym środowisku. Poza dziećmi z rodzin średniozamożnych czy mało zamożnych, ale ustabilizowanych, do szkoły uczęszczają dzieci z rodzin popegeerowskich, bardzo biednych, a do tego dotkniętych alkoholizmem. Prawie połowa uczniów otrzymuje bezpłatne obiady. W szkole zdarzają się bójk i kradzieże. Ponieważ szkoła jest monitorowana, pedagog szkolny i nauczyciele mają zwyczaj odtwarzania nagrań i ustalania sprawców przewinień⁶⁷.

W oparciu o wyniki ze szkoły podstawowej, w gimnazjum powstały klasy „dobre” i „złe”. W równoległych trzech oddziałach grupuje się uczniów od najlepszych do najgorszych. Atmosfera w klasach odpowiada temu podziałowi. Od spokojnej klasy najlepszych uczniów i uczennic do stwarzającej najwięcej problemów klasy najgorszej, zbierającej uczniów i uczennice powtarzające klasy, objętych pomocą socjalną i skierowanych do świetlicy socjoterapeutycznej. Zachowanie opisywanych nauczycieli odzwierciedla podejście dyrekcji (zdarzają się oczywiście wyjątki). Obrażanie za pomocą pogardliwych i ośmieszających określeń jest normą. Szkolny pedagog, posiadający w placówce wysoką pozycję, zajmuje się poskramianiem nieposłusznych uczniów, chętnie współpracuje z lokalną policją, releguje uczniów do ośrodków wychowawczych. Nie para się pracą o charakterze socjalnym, wsparciem dzieci itp.⁶⁸.

Podsumowując badania, autorka podkreśla:

Mimo podobnych warunków instytucjonalnych czy prawnych szkoły odbiegają od siebie w stylach działania. Można ich odmienność tłumaczyć warunkami środowiskowymi. Szkoła funkcjonująca we względnie zamożnym przedmieściu ma inny zakres działań i inne możliwości niż zbierająca dzieci w biednej dzielnicy

66 Tamże, s. 210.

67 Tamże, s. 212.

68 Tamże, s. 214.

Warszawy. Jednak wydaje się, że niesłuchanie ważnym czynnikiem różnicującym jest sposób postrzegania i definiowania problemu przez pracowników szkoły⁶⁹.

Szkoły, które dzielą uczniów wedle przynależności do grup społecznych, ich zamożności czy pochodzenia, dokonują podziałów, które utrwalają się na przyszłość. Nie następuje zatem mechanizm wyrównywania możliwości, inkluzji i nadawania edukacji możliwości zmieniania biografii uczniów i uczennic, zwłaszcza ze środowisk marginalizowanych lub zagrożonych marginalizacją. Oczywiście łatwiejsza jest praca w środowisku względnie jednorodnym, ale nie jest niemożliwa skuteczna edukacja i działania pedagogiczne w społecznościach zróżnicowanych. Kluczem jest właściwe zarządzanie placówką i umiejętne wykorzystanie kompetencji nauczycielek i nauczycieli. Strategiczna jest również pozycja pedagoga szkolnego/pedagożki szkolnej oraz poszerzenie opieki nad dziećmi poza szkołą. „Szansą zmiany może być przełamanie barier w mentalności i świadomości kadry pedagogicznej”⁷⁰.

Różnice w podejściu do dzieci i młodzieży ze skrajnie marginalizowanych i uprzywilejowanych środowisk ukazuje Alicja Sadownik w książce *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*⁷¹. Autorka prezentuje równoległe światy edukacyjne na przykładzie dwóch trójmiejskich szkół publicznych: elitarnego liceum i szkoły specjalnej. W tym krytycznym studium Sadownik analizuje światy obu szkół i ukazuje wymiary różnic oświatowych m.in. w: podejściu do procesu kształcenia, pracy nauczycielskiej z uczniami/uczennicami o szeroko rozumianych specjalnych potrzebach edukacyjnych, strategii uczniowskiego „bycia” w szkołach. W licznych kategoriach związanych z oświatowym funkcjonowaniem uczniów i uczennic ważna jest również kwestia ich statusu materialnego. Ubóstwo jest jednym z elementów stawania się uczniem/uczennicą szkoły specjalnej. Jakościowe studium edukacyjne, które przedstawia Sadownik, poszerza perspektywę myślenia o biedzie dzieci na wybory oświatowe, których w ich imieniu dokonują rodzice. W zgromadzonych narracjach autorka odnajduje drogi funkcjonowania w szkole specjalnej, nazywanej przez uczniów i uczennice „Sorboną”. Opisywana szkoła jest miejscem edukacji i wspomagania dla nielicznych, realnie potrzebujących takiej pomocy uczniów i uczennic. Dla reszty to miejsce w pobliżu domu i/lub źródło „dochodu” dla rodziny w postaci świadczeń socjalnych. Część dzieci nie wymaga specjalnej opieki pedagogicznej, ale nikt się nimi nie zaopiekował, a środowiska z których pochodzą, nie traktują edukacji jako narzędzia, dzięki któremu może zmienić się życie dzieci. Przyuczone do pozorowania swojej niepełnosprawności trafiają do szkoły, która *de facto* nie może im w niczym pomóc (a przez ich nieuprawnione uczestnictwo, szkoła ma ograniczone możliwości pomocy dzieciom faktycznie jej potrzebującym). Dzieci

69 Tamże, s. 214–215.

70 Tamże, s. 219.

71 A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.

z ubogich rodzin, niezaopiekowane, którymi nikt na poważnie się nie zajmuje, trafiają do miejsca, które nie może zmienić nic w ich biografjach. Sądownik trafnie to opisuje:

Szkoła ulokowana w „złej dzielnicy” staje się miejscem przecięcia dwóch logik – szkolnej i lokalnej – z których pierwsza „się liczy”, druga zaś niezwykle silnie angażuje uczniów, realnie blokując ich uczestnictwo edukacyjne. Szkoła ulokowana w „złej dzielnicy” jest więc swoistym paradoksem. Z jednej strony: niezwykle silnie zanurzona w problemy społeczności lokalnej, z drugiej: silnie jest wykluczająca. „Wypychając” problemy uczniów, wpisane w miejsce szkoły, z własnej (teższej szkoły) legalnej i publicznej sfery, powoduje ich (tzn. uczniów) postępujące wrastanie w lokalność. Absolwent szkoły „wmurowanej” w przestrzeń Oruni też staje się coraz mocniej ulokowany w tej właśnie części miasta (której najprawdopodobniej nie opuści do końca życia)⁷².

Bieda rodziców projektuje biografie ich dzieci, ogranicza szanse zmiany czegokolwiek w życiu i nakazuje odtwarzanie znanych ról, zachowań, aktywności.

Bieda ukazywana przez Elżbietę Tarkowską, Martę Zahorską i Alicję Sądownik, mimo różnych perspektyw, podejść badawczych i samego przedmiotu badań, ma wspólne cechy: sytuację rodziny, niski status myślenia o edukacji w rodzinach, odtwarzanie (rodzinnej) kultury biedy. Píše o tym również Tomasz Szlendak:

Bieda jest dziedziczona nie tyle bezpośrednio, ile poprzez dziedziczenie wzorców dotyczących aspiracji edukacyjnych. Dzieci ludzi ubogich pozostaną ludźmi ubogimi dlatego, że po pierwsze, nie wynoszą ze swoich domów motywacji do nauki [...] po drugie, nie stać rodzin ubogich na edukację dzieci, która pozwoliłaby im wyrwać się z zaklętego kręgu ubóstwa⁷³.

Obie kwestie ograniczają wydatnie możliwości zmiany własnego statusu i utrwalają nierówności, podtrzymują edukacyjne segregacje⁷⁴.

Temat ubóstwa dzieci prawie wcale nie pojawia się w pedagogicznych czasopismach naukowych, które poddaliśmy kwerendzie: „Pedagogice Społecznej” (z lat 2011–2014), „Też różniejszości – Człowieku – Edukacji” (2004–2014), „Forum Oświatowym” (2009–2013), „Kwartalniku Pedagogicznym” (2004–2014), „Kulturze i Edukacji” (2004–2014), „Przełgłdzie Badań Edukacyjnych” (2005–2013), „Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych” (2006–2014). To zadziwiające przemilczenie w kwestii dyskryminacji ze względu na status

72 Tamże, s. 148.

73 T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 129.

74 R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

materialny – co w pismach o tak różnym charakterze i sposobie refleksji nad edukacją razi w sposób szczególny – generuje deficyt w zakresie wiedzy o problemach ważnych nie tylko oświaty, ale przede wszystkim dzieci, ich rodzin i społeczności. Ogranicza to możliwości rozumienia biedy i związanej z nią dyskryminacji jako zjawiska społecznego, kulturowego i edukacyjnego, a także utrudnia reagowanie na ten problem. Wszak teksty naukowe poza upowszechnianiem wiedzy o charakterze naukowym, pełnią również rolę nośnika postaw, angażowania do dalszych eksploracji naukowych i aktywności badawczej o charakterze interwencyjnym (taka jest np. geneza przywołanej wcześniej książki Alicji Sadownik). Tematyka ta pojawia się natomiast w czasopiśmie „Polityka Społeczna” (kwerenda numerów z lat 2004–2014) wydawanym przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Warto podkreślić, że publikowane w czasopiśmie teksty dotyczą różnych kontekstów relacji: bieda – dzieciństwo – oświata. Przedstawiane perspektywy refleksji nad biedą dzieci czynione są z pozycji zaangażowanych badaczek, zajmujących się naukowo kwestiami polityki społecznej. Poza opisem biedy dzieci, w artykułach można odnaleźć dobrze zarysowane tło (braków i słabości) rozwiązań systemowych skierowanych, w wydaniu krajowym i europejskim, na przeciwdziałanie biedzie.

Wielisława Warzywoda-Kruszyńska w tekście „Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci”⁷⁵ ukazuje biedę dzieci jako zjawisko, które zaczęto dostrzegać stosunkowo niedawno.

Bieda wśród europejskich dzieci stanowi odkrycie ostatnich lat. Jej istnienia nawet nie przeczuwano do połowy lat 80. Przemiany w rodzinie, wyrażające się jako zmniejszenie dzietności, wraz ze wzrastającym poziomem wykształcenia rodziców, oraz powszechna i stale przedłużana skolaryzacja najmłodszych zdawały się sprzyjać raczej uprzywilejowaniu niż upośledzeniu tej kategorii wieku. [...] Dopiero Raport Centrum Badawczego Innocenti (2000) wy dobył ten problem na światło dzienne. Jego autorzy unaocznili także ogromne zróżnicowanie pod tym względem na naszym kontynencie oraz fakt, że realizowana polityka społeczna ma istotne znaczenie dla zasięgu biedy wśród dzieci⁷⁶.

Refleksje autorki poświęcone biedzie dzieci w Europie opierają się na licznych danych, które ukazują jej powszechność we wszystkich państwach UE bez względu na poziom ich zamożności, rozwoju technologicznego, aspiracji rozwojowych. Autorka charakteryzuje zwalczanie biedy ujęte w krajowych modelach polityki społecznej: skandynawskim, bazującym na profilaktyce (na przykładzie Finlandii) oraz brytyjskim, opierającym się na interwencji. Działania z zakresu polityki społecznej, mimo różnych rozwiązań systemowych, opierają się na

75 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 8, s. 38–44.

76 Tamże, s. 39.

wsparciu dzieci i niedopuszczeniu do biedy lub na szybkim z niej wyciągnięciu. To, co jednak najbardziej istotne przy badaniach biedy dzieci, to, jak zauważa Warzywoda-Kruszyńska:

Uznanie dzieci za aktywnych uczestników życia społecznego tu i teraz, a nie dopiero w przyszłości, gdy uzyskają status człowieka dorosłego, skierowało uwagę na doświadczanie biedy przez nie same i to w momencie, kiedy doznają deprivacji. W zasadzie do lat 90. o biedzie dzieci wypowiadały się osoby dorosłe: rodzice, nauczyciele, pracownicy socjalni, lub też tacy dorośli, którzy wychowywali się w ubogich rodzinach. Badania, w których narratorami i respondentami są dzieci żyjące w niedostatku, są jeszcze nieliczne. Stosowane są w nich różne podejścia teoretyczne, różne techniki zbierania materiału (wywiady kwestionariuszowe, wywiady swobodne, obserwacja) i sposoby dobierania próby. Porównywalność ich wyników jest zatem ograniczona, aczkolwiek bezsprzecznie wyłania się z nich obraz dziecka biednego jako młodego człowieka podlegającego wielorakiej deprivacji, której on sam stara się stawić czoła⁷⁷.

Artykuł kończy się nawiązaniem do polskiej sytuacji, w której działania na rzecz rodzin i dzieci często ustępują politycznej i ideologicznej grze, w której zamiast skupić się na działaniu pomocowym, pojawiają się rozgrywki, które zsuwają na dalszy plan problemy dzieci i ich rodzin.

Elżbieta Tarkowska, Katarzyna Górniak i Agnieszka Kalbarczyk w artykule „System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne”⁷⁸ przedstawiają perspektywę dzieci z rodzin ubogich w Polsce. Odwołują się do licznych danych ukazujących sytuację rodzin ubogich (często wielodzietnych), dzieci zagrożonych ubóstwem oraz tego, w jaki sposób wyglądają ich relacje z systemem oświatowym. Autorki zwracają uwagę na bardzo ważną kwestię związaną z badaniem ubóstwa dzieci w Polsce:

Niewiele wiemy na temat stosunku polskiej szkoły do ubóstwa: jak szkoła je postrzega i w jaki sposób rozwiązuje problemy uczniów wynikające z biedy, jak nauczyciele ujmują ten problem, jak uczniowie odnoszą się do swoich uboższych kolegów. Czy szkoła daje im wsparcie i pomoc, czy też – jak stwierdzają badacze – dzieci ze środowisk zaniedbanych i zmarginalizowanych, „pozbawione wychowania w domu, nie znajdują go również w szkole”⁷⁹.

77 Tamże, s. 43.

78 E. Tarkowska, K. Górniak, A. Kalbarczyk, *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12.

79 Tamże, s. 30.

Wydaje się, że bieda w polskiej szkole jest elementem pewnego tabu, w którym nie mówiąc o niej, próbuje się zaklinać rzeczywistość. Jednak nienazwana i niezdiagnozowana bieda nie zniknie, przeciwnie – będzie coraz bardziej ograniczać funkcjonowanie dzieci w szkole. Ponadto autorki analizują dokumenty rządowe, w których pojawiają się propozycje przeciwdziałania temu zjawisku. Kluczową frazą jest „wyrównywanie szans”, któremu dedykowana była między innymi reforma oświaty z 1999 roku. Autorki omawiają badania dotyczące biedy dzieci w rodzinach, ukazując główne kwestie pojawiające się w różnorodnych opracowaniach: bezradność edukacyjną ubogich rodzin, brak adekwatnego wsparcia edukacyjnego ze strony instytucji oświatowych oraz działanie systemu oświatowego, który (wbrew deklaracjom) utrwała nierówności edukacyjne i społeczne. Odnosząc się do działania systemu, autorki krytycznie komentują zmiany, jakie zaszły w nim po 1999 roku. Artykuł kończy ważne podsumowanie:

Badanie nasze pokazuje potrzebę przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami i rodzicami ze środowisk ubóstwa. Pokazuje potrzebę odciążenia nauczycieli od biurokratycznej, papierkowej sprawozdawczości, zabierającej czas niezbędny na bezpośrednie kontakty z uczniem. Nieodzowna jest też indywidualna lub w małych grupach praca, mniejsze klasy i mniejsze szkoły – obecne szkoły-molochy, w których występuje nagromadzenie różnych problemów wychowawczych, dystans i anonimowość są przeciw uczniowi słabszemu i uczniowi z biednej rodziny. Nade wszystko jednak konieczne jest dostrzeżenie problemu ubóstwa, w tym ubóstwa dzieci i młodzieży, jako problemu własnego szkoły i środowiska, w którym ona działa, i podjęcie wobec niego rozwiązań o charakterze całościowym⁸⁰.

Wielisława Warzywoda-Kruszyńska w tekście „Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone”⁸¹ ukazuje wymiary biedy dzieci, systematyzuje pojęcia definicyjne z biedą związane (np. bieda dzieci, dziecięca bieda, bieda doświadczana przez dzieci, charakterystyka biedy w życiu dzieci), odnosi biedę dzieci do kontekstów społecznych, kulturowych i politycznych, przywołuje wybrane badania osadzone w tematyce artykułu. Tekst kończy ważną refleksją, że

niezbędne jest zintegrowanie i podniesienie jakości usług społecznych. Jest to możliwe, ponieważ samorządy lokalne wyposażone zostały w odpowiednie kompetencje. Dla podjęcia skutecznych działań konieczna jest jednak świadomość, że przeciwdziałanie biedzie dzieci jest najlepszym sposobem eliminowania biedy i uniknięcia jej transmisji⁸².

80 Tamże, s. 33.

81 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, nr 2 (23).

82 Tamże, s. 10.

Grażyna Cęcelek w książce *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej* kompleksowo analizuje sytuację uczniów dotkniętych biedą. W monografii pojawiają się kwestie związane z wychowaniem i socjalizacją dzieci osadzone w kontekście społecznym, gospodarczym i socjalnym, który wpływa na dzieciństwo, być może w większym stopniu niż na dorosłość. Dzieci bowiem są do pewnego czasu biernymi uczestnikami świata dorosłych, zazwyczaj bez możliwości wpływu na czynniki zewnętrzne i z różnymi możliwościami wpływu na sytuację swoich rodzin. Cęcelek przedstawia wymiary ubóstwa, które dotyczą polskich rodzin, ukazuje specyfikę socjalizacji w rodzinach dotkniętych biedą, omawia wymiary wykluczenia społecznego ludzi ubogich, charakteryzuje uwarunkowania nierówności edukacyjnych i możliwości, jakie stwarza edukacja dla awansu społecznego. Część teoretyczna książki poświęcona jest różnym kontekstom biedy ogólnie oraz biedy dzieci w szczególności. W empirycznej części monografii pojawiają się zagadnienia dotyczące: sytuacji domowej dzieci z rodzin ubogich (wykształcenie rodziców, warunki socjalne rodzin ubogich, zaspakajanie potrzeb dzieci, aspiracje edukacyjne), sytuacji szkolnej dzieci z rodzin z problemem ubóstwa (osiągnięcia szkolne, funkcjonowanie dzieci w szkole, aspiracje edukacyjne, samopoczucie w grupie rówieśniczej), profilaktyki i kompensacji skutków socjalizacji dzieci w rodzinach z problemem ubóstwa (rola szkoły w pomocy uczniom, metodyka pracy z dzieckiem z rodziny z problemem ubóstwa, rekomendacje badaczki na rzecz zmiany, propozycja programu wychowawczego na rzecz wzmocnienia poczucia własnej wartości dzieci). Być może przyjęta w omawianej pracy strategia badawcza (koncentracja na analizie ilościowej) utrudnia autorce pogłębioną analizę problemu dyskryminacji uczniów z rodzin ubogich. Jest to raczej studium ich uczestnictwa w oświacie i tego, co się z nim wiąże (także pewnych wymiarów wykluczenia)⁸³.

Wielowymiarowy obraz biedy dzieci pojawia się w tomie pod redakcją Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*⁸⁴. W zamieszczonych tekstach autorzy i autorki kreślą wizję dzieciństwa obciążonego biedą, marginalizacją i wykluczeniem. Przedstawiane refleksje dotyczą: mechanizmów polityki społecznej (w ramach UE i w samorządach lokalnych) wykorzystywanych do zwalczania biedy dzieci i/lub ich zaniedbywania (teksty W. Warzywody-Kruszyńskiej, J. Grotowskiej-Leder, K. Kruszyńskiego; I. Kudlińskiej), wymiarów wykluczenia dzieci ze względu na ich ubóstwo i zaniedbywanie (teksty P. Bunio-Mroczek, A. Kacprzaka, M. Petelewicz), działań instytucji publicznych wobec biedy dzieci (teksty M. Zahorskiej, J. Bieleckiego, M. Sas). To studium dziecięcej biedy ukazuje problemy nie tylko ich rodzin, ale i bezradność systemu, instytucji publicznych czy istniejących rozwiązań prawnych.

83 G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

84 *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*, pod red. W. Warzywody-Kruszyńskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

Kwerenda tekstów poświęconych biedzie uczniów i uczennic w polskich szkołach i praktykom oświatowym dotyczącym tego zjawiska ukazuje kilka ważnych perspektyw. Po pierwsze, ważna jest obecność wielowymiarowego podejścia do problemu biedy. W tekstach poddanych kwerendzie ukazano zarówno jednostkowy (rodzinny), jak i grupowy oraz najszerszy społeczny wymiar ubóstwa. Ma ono różnorakie konteksty, które zostały przedstawione w perspektywie: lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej. Druga kwestia dotyczy opisu biedy dzieci w polskim systemie oświatowym. Zgromadzone w ostatniej dekadzie wyniki badań mogłyby posłużyć tworzeniu odpowiadających na realne potrzeby programów pomocowych, w oparciu o rozpoznane realia. Trzecia sprawa dotyczy przerażającej wizji biedy uczniów i uczennic. Dane statystyczne z raportów robią wrażenie skalą i wartościami liczbowymi, ale nie ukazują problemu biedy dzieci w sposób pogłębiony. Wydaje się, że badania jakościowe lepiej ukazują wymiary deprivacji, marginalizacji czy ograniczania możliwości ze względu na biedę. Wreszcie po czwarte, pojawia się problem języka dyskusji o tych problemach. W większości przeanalizowanych tekstów, mimo że bieda dzieci w szkole nosi jednoznaczne znamiona dyskryminacji – słowo to nie pada. Nienazwanie zjawiska po imieniu jest szkodliwe dla tak ważnej sprawy. Bieda dzieci w szkole przekłada się na gorsze warunki ich funkcjonowania, ograniczone możliwości i potęguje nierówności edukacyjne. Dzieci biedne są w szkołach dyskryminowane przez system, nierefleksyjnych pracowników szkół (nie tylko kadre nauczycielską), rówieśników. Jeśli istnieje wola, aby to zmienić, to punktem wyjścia działań nie tylko pomocowych, ale zorientowanych na zmianę (a więc likwidację nierówności społecznych), powinien być sprzeciw wobec dyskryminacji w tym obszarze. A to należałoby zacząć od nazwania jej wprost.

1.3 Dyskryminacja ze względu na płeć

Dyskryminacja ze względu na płeć w obszarze edukacji stosunkowo często staje się przedmiotem badań, choć – podobnie jak w przypadku biedy – nie zawsze zostaje nazwana wprost. Ponadto w badaniach dostrzec można raczej koncentrację na zjawiskach, które mogą stanowić podłoże praktyk dyskryminacyjnych (a więc na przykład na roli instytucji edukacyjnych w reprodukowaniu ograniczających, stereotypowych wyobrażeń kobiecości/dziewczęcości i męskości/chłopięcości) niż na doświadczeniach osób z dyskryminacją się spotykających. Po pierwsze, duża część badań to analizy materiałów edukacyjnych – podstawy programowej, programów nauczania, podręczników i innych książek – z perspektywy równości płci. Druga grupa to badania podejmujące wątek osób pracujących w instytucjach edukacyjnych: postrzegania przez nie męskości i kobiecości, ról społecznych przypisywanych dzieciom danej płci, ich oczekiwań w stosunku do dziewczynek i chłopców. I wreszcie, można wyróżnić badania dotyczące samej rzeczywistości szkolnej: przejawów dyskryminujących działań w szkole lub przedszkolu oraz związanych z tym doświadczeń uczniów i uczennic. Badania programów nauczania i podręczników pojawiały się już w latach 80., a zwłaszcza 90. ubiegłego stulecia. Joanna Morciniec analizowała pod tym kątem stosowane wówczas

w szkołach elementarze⁸⁵, Krzysztof Arcimowicz badał podręczniki do wychowania do życia w rodzinie⁸⁶, Alicja Golnikowa⁸⁷ i Elżbieta Kalinowska⁸⁸ przyglądały się podręcznikom do języka polskiego, odkrywając, że podręcznikowe dziewczynki i kobiety oraz mężczyźni i chłopcy pokazywani są w stereotypowy sposób: aktywność kobiet – i uczących się od nich dziewczynek – sprowadza się do przestrzeni domu, podczas gdy chłopcy i mężczyźni oddają się dużo ciekawszym zajęciom. Do podobnych wniosków doszła Dorota Pankowska, która porównywała podręczniki do wczesnej edukacji z lat 80. i przełomu wieków. Choć zauważyła, że w nowszych podręcznikach kobiety i mężczyźni oraz dziewczynki i chłopcy wykonują wspólnie więcej czynności niż w starszych, a także zakres aktywności podejmowanych przez dziewczynki jest szerszy niż prezentowany wcześniej, to wciąż aktywność zawodowa podręcznikowych mężczyzn jest czterokrotnie większa niż kobiet, które z kolei ciągle w największym stopniu są odpowiedzialne za opiekę nad rodziną⁸⁹. Podobne prawidłowości odnotowała również Iwona Chmura-Rutkowska, analizująca wybrane podręczniki do I klasy, której zdaniem w książkach tych jest więcej stereotypów płci niż w świecie społecznym, a ich autorzy ignorują zmiany w zakresie ról i tożsamości kobiet i mężczyzn, przekazując coraz mniej funkcjonalne, stereotypowe schematy⁹⁰.

Interesujących wyników dostarczają także analizy podręczników do historii prowadzone przez Annę Wołosik, wskazujące na niemal zupełną nieobecność kobiet: jak zauważa autorka, na przestrzeni pięciu tysięcy lat, kobiety pojawiają się zaledwie kilkakrotnie, na przykład w jednym z programów dla gimnazjum wśród 167 osób, których życie i osiągnięcia mają poznać uczniowie i uczennice, jest zaledwie pięć kobiet⁹¹. Podobnie badania nad nauczaniem historii w szkole podstawowej i gimnazjum, prowadzone przez Iwonę Chmurę-Rutkowską, Edytę Głowacką-Sobiech i Izabelę Skórzyńską, odślaniają marginalną zaledwie obecność

85 J. Morciniec, *Skąd się biorą zadowolone niewolnice albo czego uczy elementarz?*, „Pełnym Głosem” 1995, nr 3, s. 9–19.

86 K. Arcimowicz, *Wzory męskości propagowane w podręcznikach „Przysposobienie do życia w rodzinie”*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, pod red. J. Brach-Czajny, Trans Humana, Białystok 1997.

87 A. Golnikowa, *Utrwalanie ról płciowych przez szkołę*, „Pełnym Głosem” 1995, nr 3, s. 3–8.

88 E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn, w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2, s. 219–253.

89 D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciewicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 29–67.

90 I. Chmura-Rutkowska, „Fartuchowce” i strażacy – czyli płeć w elementarzu, „Forum Oświatowe” 2002, nr 2 (27), s. 62–63.

91 A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa, b.r.

kobiet w podstawie programowej i podręcznikach do historii w szkole podstawowej i gimnazjum⁹². Wołosik, podsumowując swoje analizy, stwierdza:

Kwestia kobieca jest opisywana jako zjawisko wyłącznie negatywne, w położeniu kobiet na przestrzeni dziejów uwypukla się wyłącznie ich niższy społeczny i rodzinny status, budując i wzmacniając w ten sposób przekonanie, iż w każdej kulturze i w każdym czasie kobiety były w gorszej sytuacji od mężczyzn. Uczniowie otrzymują ukryte przesłanie, iż tak było zawsze, iż taki jest porządek rzeczy. [...] To, że kobiety są ukryte w cieniu męskiej historii, jest wykroczeniem przeciw zasadzie równości i utrwała zjawisko dyskryminacji kobiet. Co więcej, tak skonstruowane teksty wywierają na dziewczęta wpływ destrukcyjny, pozbawiając je źródeł wiedzy o ich historii, przeszłości, udziale w tworzeniu kultury, a więc tym samym źródeł godności i szacunku dla samych siebie⁹³.

Do nowszych badań materiałów edukacyjnych należy publikacja *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, wydana w 2014 roku w ramach projektu badawczego „Równia literacka”⁹⁴. Przedstawiono w niej wyniki analizy 34 lektur omawianych w szkole podstawowej i gimnazjum, której celem było określenie wizerunków płci w wybranych tekstach. Pierwszy wniosek płynący z badań dotyczy mniejszej reprezentacji dziewcząt niż chłopców wśród pierwszo- i drugoplanowych postaci w książkach: dziewczynki-bohaterki pojawiają się tylko w pięciu lekturach dla szkoły podstawowej i jednej dla gimnazjum⁹⁵. Po drugie, i chłopcy/mężczyźni, i dziewczynki/kobiety przedstawiane są często w sposób stereotypowy. Książkowi chłopcy muszą nieustannie aspirować do męskości, podejmując różnego rodzaju wyzwania; mężczyźni męskość swą ustawicznie podkreślają. Chłopcy są odważni, aktywni, nie okazują uczuć takich jak smutek i strach, za to buntują się i przeciwstawiają⁹⁶. Dziewczynki stanowią dalszoplanowe bohaterki, przedstawiane jako pasywne, słabe, lękliwe, potrzebujące opieki i pomocy ze strony będących ich przeciwieństwem chłopców. Pojawiające się czasem bohaterki-„chłopczyce”, cenione za zachowanie się, jakby nie były dziewczynkami, wcześniej czy później za swoje niestandardowe postępowanie zostają ukarane: odrzuceniem lub odmową miłości⁹⁷. Nietypowe są także nieliczne bohaterki pierwszoplanowe – samodzielne, aktywne,

92 I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12, s. 47–70.

93 A. Wołosik, art. cyt., s. 27.

94 *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, pod red. R. Rienta i in., Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.

95 Tamże, s. 56.

96 Tamże.

97 Tamże, s. 32–34.

zbuntowane – często jednak wraz z rozwojem fabuły coraz bardziej zbliżają się do stereotypowego wizerunku dziewczynki⁹⁸. Co szczególnie niepokojące, badacze i badaczki odnajdują w lekturach także opisy przemocy o erotycznym charakterze: sceny, w których chłopcy zmuszają dziewczynki do pocałunków, przełamując ich wyraźny opór i niechęć⁹⁹.

Wśród badań mających na celu zidentyfikowanie sposobów myślenia nauczycielek i nauczycieli o dziewczynkach i chłopcach, potencjalnie mogących się przełożyć na dyskryminujące praktyki, można wyróżnić te prowadzone przez Lucynę Kopciewicz, odstawiające zróżnicowane postrzeganie uczniów i uczennic przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej¹⁰⁰. Chłopcy uznawani są za bardziej atrakcyjnych partnerów edukacyjnych: choć niezdyscyplinowani, stanowią większe wyzwanie dla nauczycielek, które – gdyby miały pracować z grupą jedнопłciową – wybrałyby chłopców. Choć dziewczynki są postrzegane jako dobre uczennice, idealnie (co często oznacza estetycznie, a nie – jak w przypadku chłopców – poprawnie) wykonujące szkolne zadania, to, zdaniem Kopciewicz, wiąże się to ze specyficzną relacją między nimi a nauczycielkami: raczej na płaszczyźnie emocjonalnej, prywatnej (gdy nauczycielka odgrywa rolę matki), niż – jak z chłopcami – na płaszczyźnie intelektualnej oraz płaszczyźnie rozmowy. Skutkiem tego jest pozbawienie dziewczynek prawa do tego, do czego prawo mają chłopcy: manifestowania swojej niezależności, przyzwolenia na „niegrzeczność” i konfrontacje z nauczycielką. „Dobre uczennice” to grzeczne, uległe, bierne, niemające swojego zdania dziewczynki¹⁰¹.

Podobne wartościowanie dziewcząt i chłopców Kopciewicz zidentyfikowała u nauczycieli i nauczycielek liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych¹⁰². Choć badane przez nią nauczycielki przedmiotów humanistycznych w liceum postrzegały dziewczęta jako pozytywnie nastawione do zadań szkolnych i zmotywowane – jednak do zdobywania nie tyle wiedzy, co dobrych stopni – to w chłopcach widzą pożądaną relację dydaktycznych: chociaż nie wykazują oni właściwego stosunku do zadań szkolnych i zachowywania dyscypliny, są zdolni i sprawni komunikacyjnie. Jak mówiła jedna z respondentek, „z chłopcami pracuje się weselej i ciekawiej. Jest ciekawiej, coś się dzieje. Z dziewczętami jest spokojniej. Znaczący, może mniej problemów, bo wszystko takie bardziej uporządkowane, ale jest to bardziej

98 Tamże, s. 34–36.

99 Tamże, s. 39.

100 L. Kopciewicz, *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 75–84.

101 Tamże, s. 83–84.

102 L. Kopciewicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 349–392.

męczące, nużące. Z chłopakami jest może więcej problemów, ale żywiej”¹⁰³. Wypowiedzi badanych wskazują na to, że dziewczęta przeszły, jak pisze Kopciewicz, „niezwykle intensywny trening milczenia” i są przedstawiane jako zupełnie niesprawne komunikacyjnie: nic nie mówią, milczą, nie potrafią sprzedać swojej wiedzy. Nauczycielki podkreślają ponadto ich negatywne dyspozycje psychiczne (nieszczerość, nastawienie na rywalizację). Inaczej widzą dziewczęta nauczycielki przedmiotów ścisłych: dostrzegają ich pozytywny stosunek do zadań szkolnych, dokładność, skrupulatność i zdyscyplinowanie, ale uznają je za strategię radzenia sobie z przedmiotami ścisłymi, do których nie mają naturalnych zdolności. Tymi z kolei wykazują się chłopcy, którzy jednakże są leniwi, mało zdyscyplinowani i niechętni do nauki. Nie przeszkadza im to jednak odnosić sukcesów w obszarach, w których dziewczęta są na przegranej pozycji: „Jak zadają pytanie, przy którym trzeba pomyśleć, wysnuć jakiś wniosek, to najczęściej na to pytanie odpowiadają chłopcy” – stwierdza jedna z badanych¹⁰⁴. Inaczej widzą uczennice i uczniów nauczyciele przedmiotów humanistycznych, doceniający pozytywny stosunek dziewcząt do szkolnych zadań i ich wykonawstwo. Nauczyciele zwracają także uwagę na dobre funkcjonowanie dziewcząt w relacjach dyscyplinarnych, w czym zdecydowanie przewyższają one chłopców, jak również na erotyzację relacji nauczycielsko-uczniowskich: ich zdaniem, dziewczęta podrywają nauczycieli, grają symboliką uwodzenia, wysyłają erotyczne sygnały¹⁰⁵. Wypowiedzi nauczycieli przedmiotów ścisłych wskazują z kolei na występowanie w szkole praktyk, które prowadzą do wdrażania dziewcząt do milczenia i pasywności oraz do pozbawiania ich w symboliczny sposób zdolności w zakresie przedmiotów ścisłych. Dziewczęta są według nauczycieli mniej samodzielne myślowo, nie stawiają sobie ambitnych celów, brakuje im polotu. Ten, jak twierdzą, mają – w postaci naturalnych zdolności – chłopcy, którzy kompensują nim brak odpowiedniej szkolnej postawy. Tę różnicę między uczennicami i uczniami zwięźle wyraża jeden z badanych: „Dziewczyny są pracowite, a chłopcy myślą. Chłopcom nie chce się pracować i w związku z tym muszą myśleć”¹⁰⁶. Jak podsumowuje Kopciewicz, w przestrzeni szkoły rozgrywa się wiele bazujących na różnicach statusu sytuacji społecznych, które stwarzają korzystne warunki dla treningu określonych sprawności: „ugrzeczniania” dziewcząt na płaszczyźnie intelektualnej i dyscyplinarnej oraz zezwalania na niegrzeczność chłopców, co obejmuje między innymi oduczanie dziewcząt zabierania głosu w sferze publicznej, a uczenie tego chłopców; rozwijanie u dziewcząt sprawności w wykonywaniu powierzonych im zadań i przygotowywanie chłopców do decydowania i wysuwania pomysłów czy rozwijanie u chłopców ufności w posiadane zdolności, a u dziewcząt – pewności, że ich nie posiadają¹⁰⁷.

103 Tamże, s. 369.

104 Tamże, s. 372.

105 Tamże, s. 375.

106 Tamże, s. 377.

107 Tamże, s. 378–379.

Zupełnie inaczej dziewczęta i chłopcy postrzegani są przez nauczycieli i nauczycielki szkół zawodowych. Choć uznaje się tu, że zarówno uczniowie, jak i uczennice wykazują negatywny stosunek wobec szkoły, to dziewczęta przedstawiane są w dużo bardziej niekorzystnym świetle niż chłopcy. To one, zdaniem kadry pedagogicznej, gorzej się zachowują: są ordynarne, głośniejsze, wulgarne; „odgrywają” rolę uczennicy, zamiast angażować się w zajęcia, interesują się przede wszystkim swoim wyglądem. Chłopcy z kolei – przede wszystkim dla nauczycielek, ale i nauczycieli – okazują się wzorem intelektualnego funkcjonowania w klasie: są „bardziej aktywni, chętniej biorą udział w lekcji i starają się zrozumieć, bo dziewczyny to niestety przychodzą odsiedzieć. [...] Przepiszą wszystko z tablicy, ale [...] nawet nie wiedzą, o czym mówimy, jaki jest temat lekcji. [...] Chłopcy nie piszą, siedzą, uważają” – stwierdza jedna z badanych¹⁰⁸. Jak podsumowuje Kopciewicz,

funkcjonowanie podwójnego standardu powoduje, że grupa dziewcząt przedstawiana jest niemal monstrualnie. Ich „gorszość” w stosunku do chłopców przejawia się dogłębną erozją zainteresowań [...], bezmyślnością i wyrachowaniem, a sama relacja między grupą dziewcząt i chłopców jawi się jako niepozabawiona elementów cynicznego wykorzystywania. [...] To słabi chłopcy padają ofiarą silnych dziewcząt¹⁰⁹.

W przypadku szkoły zawodowej zatem grzeczność przypisana jest chłopcom, których ostatecznie można poddać szkolnej dyscyplinie i skłonić do aktywności intelektualnej. W przypadku dziewcząt, postrzeganych przez grono pedagogiczne jako niegrzeczne, „strywializowana i zwulgaryzowana sfera wyglądu zewnętrznego [...] okazuje się jedyną możliwą «płaszczyną» demonstrowania ich szkolnego oporu. Jest to jednak opór pasywny, «cielesny» i nie-intelektualny”¹¹⁰. Nie jest to opór, który mógłby umożliwić im jakąkolwiek formę emancypacji. Na zróżnicowanie wyobrażeń chłopców i dziewcząt zwróciła uwagę również Elżbieta Górnikowska-Zwolak, badająca nauczycielki gimnazjów. Określając czynniki mające znaczenie w dorosłym życiu, w przypadku chłopców badane nauczycielki wskazywały przede wszystkim na – kolejno – cechy osobowościowe (ambicja, przedsiębiorczość, kreatywność, asertywność), wyższe wykształcenie, inteligencję i właściwy (czyli dobrze płatny) zawód, a w przypadku dziewcząt – na atrakcyjność zewnętrzną, korzystne małżeństwo i dopiero po nich na wyższe wykształcenie i cechy osobowościowe¹¹¹. Proszone o wskazanie najbardziej odpowiednich dla kobiet zawodów, wymieniały przede wszystkim następujące profe-

108 Tamże, s. 387.

109 Tamże, s. 389.

110 Tamże, s. 391.

111 E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 87–88.

sje: nauczycielka, lekarka (szczególnie pediatra), pielęgniarka, sprzątaczką, przedszkolanką, gospodyni domowa. Zaledwie 15 procent badanych odpowiedziało, że właściwym zawodem jest ten, który jest zgodny z zainteresowaniami danej osoby, a 3 procent – że wszystkie mogą być brane pod uwagę. Jak zauważa autorka, wskazywane zawody wymagają cech uznawanych za kobiece, a jednocześnie „sukces [w nich] jest niewymierzalny, nie ma wyraźnej drabiny awansu zawodowego, [są to] zawody o niskim prestiżu społecznym i [...] niskopłatne”¹¹². Zdaniem Górnikowskiej-Zwolak, nauczycielki, kierując się wciąż obecnymi w ich myśleniu stereotypami płci, mogą pracować z dziećmi w sposób, który przyczynia się do osłabienia szans rozwojowych dziewcząt.

Postrzeganie przez nauczycielki i nauczycieli szkół podstawowych zachowań społecznych dziewcząt i chłopców w szkole oraz podejmowane przez nich interwencje wychowawcze (odnotowane w dokumentacji szkolnej) badała Renata Szczepanik¹¹³. Odpowiedzi badanych wskazywały na to, że – pomimo równościowych deklaracji – w inny sposób widzą uczniów i uczennice: przypisują im innego rodzaju negatywne zachowania (dziewczynki, ich zdaniem, plotkują, rozsiewają złośliwe pogłoski, „namawiają się” przeciw innym, piszą obraźliwe liściki, donoszą na innych uczniów; chłopcy – ośmieszają rówieśników, stosują wobec nich agresywne wyzwiska, w agresywny sposób zwracają się do nauczycieli); inne ich zachowania uznają za przyczynek do interwencji (w przypadku dziewcząt: dokuczanie sobie nawzajem, konflikty rówieśnicze, nieuważanie na lekcji, nieodpowiednie zachowanie wobec nauczyciela; w przypadku chłopców: agresję wobec rówieśników, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, nieposłuszeństwo podczas wycieczek i zajęć poza szkołą, utrudnianie pracy sprzątaczkom, lenistwo)¹¹⁴. Zachowanie dziewcząt i chłopców było również w zróżnicowany sposób oceniane: wśród śródrocznych ocen z zachowania u uczennic trzech wybranych klas dominowały wzorowe, a żadna z dziewcząt nie otrzymała oceny nieodpowiedniej. Najczęstszą oceną zachowania chłopców była ocena dobra. Takie zróżnicowane postrzeganie zachowania uczennic i uczniów miało swój wyraz także w odnotowanych w zeszytach uwag zapiskach: o ile w odniesieniu do pierwszych podkreślano przede wszystkim zachowania zasługujące na pochwałę, o tyle w przypadku drugich wskazywano przede wszystkim na zachowania negatywne¹¹⁵. Wyraźne jest też zróżnicowanie cech zachowania przypisywanych dzieciom różnej płci: dziewczynki, zdaniem badanych, czują respekt przed nauczycielem, są skłonne do zawierania kompromisów, do przystosowywania się i wykazywania posłuszeństwa oraz zdyscyplinowania, a także odczuwają lęk przed karą. Są również odpowiedzialnymi, sumiennymi dyżurnymi. Chłopcy natomiast są solidarni z kolegami i koleżankami oraz pomy-

112 Tamże, s. 90.

113 R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj...*, s. 93–107.

114 Tamże, s. 95–97.

115 Tamże, s. 100–102.

słowi, i choć – podobnie jak dziewczynki – boją się kary, to i tak dalecy są od postuszeństwa i podporządkowania, a z obowiązków dyżurnego wywiązują się w nieodpowiedni sposób¹¹⁶. Zagadnienie dyskryminujących praktyk pedagogicznych mających miejsce w przedszkolach podjęła Małgorzata Falkiewicz-Szult, która obserwowała krzywdzące wobec dziewczynek sposoby różnicowania zajęć i zabawek dla dzieci. Nauczycielki, z którymi rozmawiała, wyposażały sale przedszkolne w materiały dydaktyczne o zróżnicowanym poziomie trudności, w zależności od płci dzieci, dla których były przeznaczone, co uzasadniały między innymi w następujący sposób: „jeśli chodzi o gry, to chłopcom kupujemy raczej takie, które zawierają więcej reguł. Chłopcy takie lubią [...]; dziewczynki wolą gry łatwiejsze i takie staramy się im zapewnić” lub „dziewczynkom kupujemy gry o mało skomplikowanych zasadach” i „wybierając puzzle dla dziewczynek, kierujemy się treścią obrazków i ich ilością [...] Dla chłopców o większej liczbie kartoników, dla dziewczynek o mniejszej”¹¹⁷. Ponadto nauczycielki kierują do dzieci odmienne, stereotypowe przekazy: „Chłopcy nie płaczą i nie gotują obiadów. Kasiu, nie baw się samochodami, pobaw się lalką. [...] Igo, dlaczego ty tak rozrabiasz, zachowujesz się jak chłopak – oj, nieładnie”, skłaniają je do podejmowania aktywności uznawanej za właściwą dla osób danej płci: „dziewczynki otrzymają wózki i skakanki, a chłopcy samochody i piłki” i wypowiadają się o dzieciach w sposób, który wskazuje na postrzeganie ich przez pryzmat stereotypów płci: „Sandra to typowa chłopaciara – ciągle bawi się z chłopakami, a do tego jest agresywna”¹¹⁸. Również Katarzyna Gawlicz zauważyła kierowanie do dzieci różnicujących przekazów, które mogą przyczyniać się do budowania dyskryminujących schematów zachowań: czynienie żartobliwych uwag na temat chłopców bawiących się w kąciку kuchennym, w sytuacji sporu między dziećmi o zabawę domkiem dla lalek nakaazywanie chłopcom, by znaleźli sobie inne zajęcie, sugerowanie, by przeszkadzająca innym dziewczynka poszła się bawić lalkami i układankami, czy wreszcie przedstawianie opieki nad dziećmi jako zajęcia typowo kobiecego, którego mężczyźni nie potrafią dobrze wykonywać lub na które nie mają czasu¹¹⁹. Jednocześnie nauczycielki deklarowały podejmowanie z dziećmi rozmów o tym, że mogą bawić się tym, czym chcą, niezależnie od płci¹²⁰. Słabo jeszcze zbadanym, a istotnym wątkiem związanym z dyskryminacją ze względu na płeć w szkole jest przemoc rówieśnicza na tle płci. Jak wskazuje badaczka tego zjawiska,

116 Tamże, s. 103–104.

117 M. Falkiewicz-Szult, *O ukrytych aspektach kształtowania płci kulturowej (gender) w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, pod red. M. Królicy, E. Piwowarskiej, E. Skoczyłlas-Krotli, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2007, s. 357–358.

118 M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 130.

119 K. Gawlicz, *Negocjowanie znaczenia płci. Pomiędzy różnicowaniem płciowym a przekraczaniem granic*, [w:] *Koniec mitu...*, s. 96–98.

120 Tamże, s. 96.

Iwona Chmura-Rutkowska, ma ono wyraźnie upłciowiony charakter: najbardziej niebezpieczni i agresywni uczniowie to chłopcy; oni też stanowią najwyższy odsetek sprawców, w tym szczególnie aktów brutalnej przemocy fizycznej, z użyciem narzędzi oraz przemocy seksualnej. Jednocześnie są także ofiarami większości aktów przemocy, z wyłączeniem przemocy seksualnej i szykanowania ze względu na płeć¹²¹. Chmura-Rutkowska podkreśla, że choć różnice między dziewczynkami i chłopcami w częstotliwości stosowania i doświadczania różnych form przemocy zauważane są w badaniach, to „w żadnym stopniu nie bierze się ich pod uwagę przy projektowaniu prewencji pedagogicznej i psychologicznej w szkołach. W konsekwencji – wrażliwości na różnice płci brakuje zarówno w świadomości nauczycieli, uczniów i rodziców, jak i w programach profilaktycznych wytwarzanych przez specjalistów czy szkoły”¹²².

Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach prowadzonych przez Chmurę-Rutkowską badań nad motywowaną płcią przemocą rówieśniczą w gimnazjach, pokazujących, że zjawisko to, choć obecne w szkołach, jest ignorowane przez dorosłych, niewykazujących rzeczywistego zainteresowania udzieleniem pomocy osobom doświadczającym przemocy. Nauczyciele i nauczycielki najczęściej sugerują, że osoby doświadczające przemocy powinny trzymać się z daleka od jej sprawcy i przyjąć bierną postawę: nie odzywać się, ignorować ataki, unikać osób dopuszczających się przemocy, a w razie konieczności – uciekać. Jak stwierdzały badane nastolatki, dorośli (zarówno rodzice, jak i kadra nauczycielska) dają im do zrozumienia, że mają ich angażować jedynie w przypadku „naprawdę” niebezpiecznych sytuacji, jednak, między innymi ze względu na fakt, że w szkołach brakuje jasno określonych procedur postępowania w przypadku przemocy seksualnej, uczniowie i uczennice nie wiedzą, co to w zasadzie oznacza. W rezultacie, w obawie przed dalszym napiętnowaniem lub obarczaniem winą osoby doświadczającej przemocy, najczęściej nie zwracają się do dorosłych o pomoc¹²³.

Interesujący wymiar praktyk dyskryminacyjnych wiąże się ze sposobem egzaminowania, na co w swoim tekście „Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?” zwraca uwagę Krzysztof Konarzewski¹²⁴. Porównywał on wyniki uzyskiwane przez uczniów i uczennice szkół podstawowych i gimnazjów na egzaminach wewnętrznych (wyrażane w postaci ocen na świadectwie) i zewnętrznych, i pokazał, że dziewczynki uzyskują gorsze wyniki na egzaminach zewnętrznych (zwłaszcza w części matematyczno-przyrodniczej) niż wewnętrznych. Zależności te wyjaśnia przez hipotezę specjalizacji, w myśl której każdy z typów egzaminów mówi co innego: celem egzaminu zewnętrznego jest inwentaryzacja zasobów umysłu i charakteru

121 I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć: kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 42–43.

122 Tamże, s. 44.

123 I. Chmura-Rutkowska, *Conspiracy of Silence. The Loneliness of Victims of Gender-Based Peer Violence in Polish Junior High Schools. Research Paper*, „Forum Oświatowe” 2014, nr 1(51), s. 122.

124 K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, [w:] *Płeć i rodzaj...*, s. 63–71.

uczniów, w oderwaniu od procesu kształcenia w szkole, podczas gdy egzamin wewnętrzny mierzy przede wszystkim zasoby poznawcze zgromadzone przez uczniów w okresie nauki szkolnej. Zasoby poznawcze zgromadzone w szkole zależą od zdolności umysłowych oraz chęci spełniania oczekiwań szkoły (czyli motywacji do nauki). Zdaniem Konarzewskiego, motywacja dziewczynek jest wyższa niż chłopców, wynoszą więc więcej z procesu nauczania w szkole i uzyskują lepsze oceny. Na egzaminach zewnętrznych znaczenie spełniania oczekiwań szkoły maleje, a wraz z nim zmniejsza się przewaga dziewcząt¹²⁵. Jeśli egzaminy rzeczywiście mają płęć, uprzywilejowując jedną grupę, coraz większa koncentracja na wynikach egzaminów zewnętrznych kosztem wewnętrznych (zamiast utrzymania postulowanej przez Konarzewskiego dwoistości egzaminowania) jest niekorzystna dla dziewcząt.

Niemniej jednak charakter potencjalnie dyskryminujących oddziaływań szkoły (oraz ich skutki) pozostaje niejednoznaczny. Jedną z autorek raportu *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku*, przeanalizowawszy dostępne oficjalne – jak zauważa – fragmentaryczne dane na temat różnych wymiarów funkcjonowania uczniów i uczennic w szkołach, wskazała na istnienie wyraźnych obszarów nierówności w systemie edukacji. Podsumowuje:

Chłopcy generalnie nieco gorzej wypadają na egzaminach (zwłaszcza w dziedzinach humanistycznych – i to nie tylko w Polsce), jest ich mniej w liceach, a przede wszystkim – co jest szczególnie niepokojące – jest ich nadzwyczaj dużo w szkołach specjalnych. Innymi słowy, wydają się być bardziej niż dziewczynki narażeni na niepowodzenia szkolne i na ich negatywne skutki¹²⁶.

Z drugiej strony jednak – na co wskazują liczne badania omawiane w tej części – skutki szkolnych oddziaływań wydają się niekorzystne dla dziewcząt:

Szkoła oczekuje od dzieci określonych zachowań – innych od dziewczynek, innych od chłopców, przy czym, zwłaszcza na wcześniejszym etapie edukacyjnym, nagradza przede wszystkim te zachowania, które zwykle przypisywane są dziewczynkom, takie jak – pilność, posłuszeństwo, szeroko rozumiana „grzeczność”. Jednak to w ostatecznym rozrachunku cechy „chłopięce” – indywidualizm, pewna buntowniczość, bystrość – są „nagradzane” w „dorosłym” świecie¹²⁷.

Potencjalnie dyskryminujące działania w obszarze edukacji oraz ich skutki dla dziewcząt i chłopców pozostają więc niejednoznaczne, a dostrzegany przez autorki raportu *Ślepa na płęć* niedostatek systematycznie przedstawianych danych dotyczących uczennic i uczniów

125 Tamże, s. 69–70.

126 A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008, s. 21.

127 Tamże, s. 23.

oraz oficjalnych publikacji, które próbowałyby poddać dane tej głębszej analizie, nie pomagają w rozwikłaniu niejasności.

1.4 Dyskryminacja na tle religijnym

Kolejnym obszarem, który poddaliśmy analizie, jest dyskryminacja na tle religijnym. Choć religia, ze względu na uwarunkowania prawne, stanowi integralny element przedszkolnej i szkolnej codzienności, to uczniowskie doświadczenia z nią związane w stosunkowo niewielkim stopniu są poddawane badawczej eksploracji. Niemniej jednak tematyka ta funkcjonuje w publicznym dyskursie. Czasem pojawiają się publikacje prasowe podnoszące różnego rodzaju kwestie dotyczące dyskryminacji na tle religijnym, będące pokłosiem wydarzeń wzbudzających społeczny odzew: pozytywnie dla strony skarżącej rozpatrzonej sprawy U. C. M. Grzelak przeciwko Polsce, złożonej do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu przez rodziców skarżących się na brak możliwości uczestnictwa przez ich dziecko w zajęciach etyki i związanych z tym dyskryminacją i naruszenie wolności sumienia i wyznania¹²⁸; rozgrywanego się w sądach kolejnych instancji konfliktu między wrocławskimi licealistami Zuzanną Niemier i Tomaszem Chabinką a profesorem Ryszardem Legutką, który nazwał ich „rozwydrzonymi smarkaczami” dlatego, że domagali się usunięcia z klas szkolnych symboli światopoglądowych¹²⁹; umieszczenia na tablicy w szkolnej stołówce zasad kulturalnego spożywania posiłków, z których pierwsza nakazywała pamiętać o odmówieniu modlitwy przed posiłkiem¹³⁰; udziału dzieci ze szkoły podstawowej w adoracji relikwii Jana Pawła II zamiast w lekcjach¹³¹ lub wypełniania przez przedszkolaków „skrzynki cnót” w ramach przygotowań

128 D. Pudzianowska, *Sprawa Grzelak przeciwko Polsce*, „Biuletyn Informacyjny” 2007; J. Podgórska, *Kreska łamie prawo*, „Polityka”, 7 październik 2010, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1506914,1,strasburg-dal-nam-lekcje-etyki.read?print=true> [dostęp: 11.01.2015]; *Brak etyki w polskich szkołach to dyskryminacja. Zapadł wyrok w Strasburgu*, „Gazeta Wyborcza”, 15 czerwca 2010, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,8015723,Brak_etyki_w_polskich_szkolach_to_dyskryminacja__Zapadl.html [dostęp: 11.01.2015]; *W trzy lata od wyroku Grzelak przeciwko Polsce wciąż trudno o lekcje etyki w szkołach*, 28 sierpnia 2013, <http://www.hfhr.pl/w-trzy-lata-od-wyroku-grzelak-przeciwko-polsce-wciaz-trudno-o-lekcje-etyki-w-szkolach/> [dostęp: 11.01.2015].

129 J. Harłukowicz, *Prof. Legutko musi przeprosić „smarkaczy”*. Jest wyrok Sądu Najwyższego, „Gazeta Wyborcza”, 22 stycznia 2014, http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,15316374,Prof__Legutko_musi_przeprosic__smarkaczy___Jest_wyrok.html#ixzz3IUfbehzm [dostęp: 11.01.2015]; M.J., *Legutko przegrał proces. Musi przeprosić licealistów*, „Newsweek. Polska”, 17 kwietnia 2012, <http://polska.newsweek.pl/legutko-przegral-proces-musi-przeprosic-licealistow,90838,1,1.html> [dostęp: 11.01.2015].

130 A. Gmiterek-Zabłocka, *Modlitwa ze szkolnej tablicy. Sprawę bada rzecznik praw obywatelskich*, 7 kwietnia 2014, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,16273176.html> [dostęp: 11.01.2015].

131 K. Wiśniewska, *Na adorację relikwii Jana Pawła II zamiast na lekcje*, 16 maja 2014, <http://>

do kanonizacji Jana Pawła II¹³². Wśród nielicznych publikacji naukowych znajdujemy teksty teoretyczne i empiryczne dotyczące edukacji religijnej i szkolnej katechezy¹³³, a także – szczególnie interesujące w kontekście naszych badań – analizy doświadczeń uczniów i uczennic niewierzących lub wyznających wiarę inną niż rzymsko-katolicka. Tym właśnie chcemy przyjrzeć się dokładniej.

Nauczanie religii w szkołach publicznych odbywa się na mocy podpisanego w 1993 roku Konkordatu między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, którego artykuł 12, p. 1 mówi:

Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji, Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola, prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej, organizują zgodnie z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych.

Szczegółowe regulacje dotyczące nauczania religii zawiera natomiast rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. Nr 36, poz. 155, z późn. zm., znowelizowane 25 marca 2014 roku). Zgodnie z nim uczniowie mają prawo uczestniczyć w zajęciach religii, etyki lub obu, jeśli wyrażą takie życzenie, natomiast uczniom nieuczestniczącym w nich placówka ma obowiązek zapewnić opiekę lub zajęcia wychowawcze. Od września 2014 roku obowiązuje znowelizowana wersja rozporządzenia, nakładająca na organy prowadzące placówki szkolne i przedszkolne obowiązek zapewnienia zajęć z etyki nawet dla pojedynczych uczniów wyrażających życzenie uczestnictwa w nich.

Jednym z pierwszych badań dotyczących konsekwencji wprowadzenia nauki religii do publicznych szkół i przedszkoli jest zrealizowany przez Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowego NEUTRUM projekt, którego wyniki opisano w publikacji *Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole publicznej* z roku 1996. Jego celem było określenie, czy nauczanie religii w szkole wywołuje zjawiska, które zagrażałyby zasadom wolności sumienia i wyznania, i w istocie w raporcie odnajdujemy świadectwa dyskryminacyjnych zachowań, z którymi spotykały się osoby nieuczestniczące w lekcjach religii. Choć tylko

wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/2029020,114871,15972218.html [dostęp: 11.01.2015].

132 A. Gmiterek-Zabłocka, M. Waszkiewicz, *Wypełnianie „skrzynki cnót”, czyli jak publiczne przedszkole przygotowuje się do kanonizacji Jana Pawła II*, 27 lutego 2014, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,15531318.html> [dostęp: 11.01.2015].

133 M. Cackowska, P. Stańczyk, *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1(57); M. Patalon, *Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 45–52; P. Stańczyk, *Pedagogiczne kontrowersje wokół prawa wyznaniowego w Polsce – przypadek katechezy szkolnej*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2 (45), s. 189–205.

niecałe dwa procent badanych, pytanych o stosunek innych do osób nieuczęszczających na religię, wskazywało na to, że są one wyśmiewane i dokuczają im¹³⁴, to już na pytanie o występowanie nieprzyjemnych sytuacji związanych z uczestnictwem bądź nie w lekcjach religii, 22 procent odpowiedziało twierdząco, podając przykłady nietolerancji ze strony innych uczniów, kąśliwych uwag nauczycieli i kłopotów doświadczanych zarówno przez uczniów i uczennice zapisanych na religię, ale nieregularnie na nią uczęszczających, jak i tych, którzy udziału nie zadeklarowali¹³⁵.

Uczniowie i uczennice mają poczucie, że uczęszczanie na lekcje religii jest istotne w kontekście ich dalszej biografii: niemal jedna czwarta badanych, pytanych o motywację do udziału w nich, wskazywała na chęć uniknięcia w przyszłości kłopotów (ze ślubem, przy zdawaniu do szkół lub uczelni) związanych z brakiem oceny z religii na świadectwie. Autorzy raportu podkreślają, że „nie chodzi tu o to, czy tak jest istotnie, a więc czy brak oceny z religii implikuje negatywne konsekwencje, ale o klimat kulturowy, który (racjonalnie czy nie) kształtuje takie przekonania” i dodają, że „kontestowanie religii w szkole może nie zawsze być decyzją łatwą”¹³⁶. Można przypuszczać, że przynajmniej część uczniów i uczennic bierze udział w lekcjach religii wbrew sobie, z poczucia kulturowego przymusu. W przypadku rodziców małych dzieci, decydujących za nie o udziale w lekcji religii, pojawia się konieczność wyboru między prawem do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem a chęcią ochronienia dzieci przed kosztami psychologicznymi związanymi z byciem „innym”¹³⁷.

Doświadczenie inności jest jednym z podstawowych skutków wprowadzenia religii do szkół. Choć nie zawsze ma ono negatywne konsekwencje, często przyczynia się do budowania barier między dziećmi, a te z kolei czasem mogą prowadzić do przemocy (na przykład autorzy raportu przytaczają historię niechodzącego na religię chłopca, który został wciągnięty przez swoich kolegów do sali katechetycznej i pobity)¹³⁸. Uczniowie i uczennice, zwłaszcza młodszych klas, chcąc uniknąć odrzucenia i napiętnowania, decydują się więc na udział w lekcjach religii.

Wątek uczestnictwa w lekcjach religii wbrew własnym przekonaniom powraca w innych badaniach. Tomasz Sobierajski w latach 2007/2008 w ramach projektu „Religia i rodzina” badał postawy i opinie wierzących i niewierzących rodziców na temat lekcji religii w szkole¹³⁹. Badani przez niego rodzice – których podzielił na dwie kategorie: osób niejako automatycznie wysyłających dzieci na lekcje religii oraz podejmujących świadome, przemyślane

134 W. Pawlik, *Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole publicznej*, Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowo Neutrum, Warszawa 1996, s. 13.

135 Tamże, s. 11.

136 Tamże, s. 12.

137 Tamże, s. 21.

138 Tamże, s. 17–18.

139 T. Sobierajski, *Duch Lorda Actona*, [w:] *Czytanki o...*, s. 30–44.

decyzje odnośnie zapisania na nie dziecka lub nieuczynienia tego – wskazywali na różnego rodzaju wymiary dyskryminacji dzieci niewierzących. Jednym z podstawowych jest taka organizacja zajęć, która niemalże zmusza osoby niewierzące do uczestnictwa w lekcjach religii. Brak sensownych zajęć alternatywnych w czasie lekcji religii, nie wspominając nawet o etyce, obecnej w znikomym odsetku szkół („[syn] siedział na lekcji religii z nudów”¹⁴⁰) lub choćby rzeczywistej opieki („Moje dziecko może w tym czasie błąkać się po szkole, bo nikt nie może mu zapewnić opieki”¹⁴¹), albo też chęć ochrony dziecka przed docinkami i odrzuceniem przez grupę („[Syn] przychodził do domu z płaczem, opowiadał, że dzieci na religii rysują ładne obrazki, mają kolorowe książeczki, śpiewają piosenki, których on potem nie zna. Był w klasie jedyny, który nie chodził”) sprawiają, że rodzice – wbrew własnym przekonaniom – zapisują dzieci na zajęcia.

Z przeprowadzonych przez Sobierajskiego badań wynika również, że szkoły próbują przeciągać dzieci – a także, za ich pośrednictwem, rodziców – na stronę religii. Przytacza wypowiedzi respondentów i respondentek relacjonujących, że „siostra [katechetka] powiedziała dzieciom na religii, że rodzice, którzy nie chodzą do kościoła, będą w piekle i że dzieci nigdy już ich nie spotkają. I jeśli chcą, żeby tatuś i mamusia byli razem z nimi w niebie, to muszą ich namówić na chodzenie do kościoła”¹⁴² lub „ośmioletni syn usiadł mi na kolanach i powiedział: «Tato, jeśli mnie kochasz to pójdz ze mną w niedzielę do kościoła». [...] Okazało się, że dostał taką pracę domową od katechetki”¹⁴³. Przykłady te pokazują, jak dalece formalna edukacja religijna w ramach szkoły ingeruje w prywatne życie uczennic i uczniów oraz ich rodzin, zmuszając ich do niekomfortowych dla nich zachowań.

Niezwykle bogate – choć zawężone do województwa małopolskiego – dane dotyczące dyskryminacji na tle religijnym w szkołach oraz treści etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty przynosi raport Fundacji na Rzecz Różnorodności Polistrefa pt. *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, będący podsumowaniem badań mających na celu monitoring edukacji publicznej pod kątem przestrzegania zapisanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej praw wolności sumienia i wyznania oraz prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem, a także realizacji dokumentów prawnych dotyczących organizacji nauki religii w szkołach i przedszkolach¹⁴⁴. Raport, którego podstawą była analiza bogatego i różnorodnego materiału empirycznego (uzyskanego w toku wywiadów telefonicznych z dyrektorami szkół, wywiadów z rodzicami i pełnoletnimi uczniami, pogłębianych wywiadów indywidualnych oraz zogniskowanych wywiadów grupowych z przed-

140 Tamże, s. 41.

141 Tamże, s. 43.

142 Tamże, s. 42.

143 Tamże.

144 J. Balsamska i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2012.

stawicielami mniejszości religijnych oraz osobami bezwyznaniowymi, jak również analizy podstawy programowej, programów nauczania i podręczników pod kątem zagadnień etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych), wskazuje nie tylko na dyskryminacyjne praktyki ze strony indywidualnych osób, ale i strukturalne mechanizmy dyskryminacyjne wpisane w istniejący system organizacji nauki religii. Z jednej strony, badani dyrektorzy i dyrektorki szkół w ogromnej większości (90 procent) deklarują sprzeciw wobec przekonania, że dzieci niekatolickie powinny się dostosować do większości i uczęszczać na lekcje religii rzymskokatolickiej, a zaledwie pojedyncze osoby twierdzą, że dzieci innych wyznań powinny uczęszczać na lekcje religii katolickiej¹⁴⁵. Z drugiej strony jednak – co potwierdza wyniki badań Sobierańskiego – sposób organizacji pracy szkoły sprawia, że w praktyce okazuje się to niemożliwe lub bardzo trudne, co wynika z tego, że religia stanowi integralny wymiar codzienności szkolnej. Szkoły organizują pielgrzymki (70 procent badanych szkół) oraz różnego rodzaju uroczystości o charakterze religijnym (85 procent szkół), takie jak jasełka i inne uroczystości wigilijne lub wielkanocne, wydarzenia związane z patronem szkoły, z osobą Jana Pawła II lub rekolekcjami i odpustami w parafiach. W wydarzeniach tych często biorą udział dzieci innych wyznań niż rzymskokatolickie (28 procent), co może wiązać się z tym, że w połowie szkół odbywają one w czasie lekcji. W 42 procentach szkół uczestniczą w nich przedstawiciele Kościoła katolickiego spoza szkoły (biskup, proboszcz). Praktyki religijne towarzyszą uroczystościom rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego w 82 procentach badanych szkół¹⁴⁶. Dla części rodziców nienależących do religii dominującej takie praktyki są, jak pokazuje raport, zdecydowanie problematyczne, gdyż niejednokrotnie prowadzą do wykluczenia lub napiętnowania ich dzieci, albo do ich przymusowego uczestnictwa w praktykach religijnych. Co więcej, niektórzy z nich spotykają się z zupełnym niezrozumieniem ze strony nauczycieli, uznających, że „nikomu nic się nie stanie jak raz pójdzie do Kościoła”¹⁴⁷. Rodzicom trudno pogodzić się z faktem, że wiele szkolnych uroczystości ma oprawę religijną, co powoduje między innymi, że uczniowie niewyznający wiary katolickiej, którzy chcieliby pełnić zaszczytne funkcje (na przykład udziału w poczcie sztandarowym), są zmuszani do dokonywania wyboru między rezygnacją z takiej funkcji a przymusowym uczestnictwem w mszy¹⁴⁸. Rodzice zwracają także uwagę na inne obszary dyskryminacji: szkolne wycieczki do miejsc kultu z wieloma elementami edukacji religijnej, święcenie szkolnych obiektów, nadawanie szkołom imion świętych lub błogostawionych, co sprawia, że religia staje się jeszcze

145 M. Zawila, *Religia i etyka w szkołach publicznych w Małopolsce w opinii dyrektorów szkół, rodziców i uczniów pełnoletnich*, [w:] *Pomiędzy tolerancją...*, s. 24.

146 Tamże, s. 41.

147 S. Beźnic, M. Zawila, *O religii w szkole – innym głosem. Religia i etyka w szkołach publicznych w Małopolsce z perspektywy mniejszości wyznaniowych*, [w:] *Pomiędzy tolerancją...*, s. 76.

148 Tamże, s. 75, 78.

mocniej obecna w codziennym życiu szkoły, przygotowania do pierwszej komunii wykraczające poza lekcje religii¹⁴⁹.

Badania pokazały również powszechność nierealizowania przez szkoły wytycznych wypływających z dokumentów prawnych. Dla przykładu, zgodnie z prawem, zajęcia z religii należy organizować na podstawie oświadczenia woli osób zainteresowanych. Tymczasem badania pokazują, że składanie stosownych oświadczeń jest praktyką daleką od powszechnej: zgodnie z deklaracjami badanych dyrektorów i dyrektorek szkół, ma ono miejsce w 70 procentach szkół, jednak zaledwie 48 procent badanych pełnoletnich uczniów i uczennic oraz 43 procent rodziców stwierdza, że oczekiwano od nich złożenia oświadczenia o chęci uczestnictwa w zajęciach religii. Aż 31 procent uczniów i uczennic i 25 procent rodziców nawet nie wiedziało, że istniał taki obowiązek¹⁵⁰. Nie jest w związku z tym niczym zaskakującym, że jedynie 18 procent badanych dyrektorów i dyrektorek stwierdzało, że podstawą wpisania na lekcje religii jest życzenie uczniów lub ich rodziców, a ogromna większość deklarowała – niezgodnie z prawem – że jest nią rozporządzenie¹⁵¹. Podobnie przedstawia się sytuacja uczniów i uczennic nieuczęszczających na lekcje religii: według deklaracji dyrekcji szkół, w 86 procentach szkół, do których chodzą osoby niebiorące udziału w tych zajęciach, wymagano od nich złożenia oświadczeń o rezygnacji z nich, w tym w 53,5 procentach szkół wydawano wzory stosownych oświadczeń. 71 procent badanych uczniów i uczennic oraz ich rodziców potwierdziło konieczność złożenia oświadczenia o rezygnacji z lekcji religii¹⁵². Równie problematycznie przedstawia się kwestia organizowania opieki lub zajęć dla uczniów i uczennic niebiorących udziału w lekcjach religii. Jak twierdzili badani dyrektorzy, takie osoby w tym czasie przebywają w bibliotece (66 procent), w świetlicy (48 procent), później przychodzą do szkoły (44 procent) albo wcześniej ją opuszczają (46 procent). Z odpowiedzi rodziców i uczniów oraz uczennic wyłania się nieco inny obraz: nieuczestniczące w lekcjach religii dzieci i młodzież później przychodzą do szkoły (28 procent), wcześniej z niej wracają (25 procent) lub spędzają czas w bibliotece (16 procent), na korytarzu (11 procent), w świetlicy (5 procent) lub sami go sobie organizują (12 procent)¹⁵³.

Bardzo interesujących danych dostarcza fragment raportu poświęcony doświadczeniom dzieci z mniejszości religijnych uczęszczających do publicznych szkół. Analizowano między innymi strategie ujawniania swojej przynależności religijnej przyjmowane przez pełnoletnich uczniów i uczennice oraz rodziców dzieci z mniejszości religijnych. Podczas gdy część badanych decydowała się na ukrywanie przynależności do mniejszości, często z obawy przed napiętnowaniem – jak stwierdziła jedna z osób, „inność może spowodować izolację

149 Tamże.

150 M. Zawila, art. cyt., s. 26.

151 Tamże, s. 27.

152 Tamże, s. 28.

153 Tamże, s. 30.

i gnębienie dziecka, znam takie przypadki¹⁵⁴ – to większość badanych, ujawniwszy powody niezapisywania dziecka na religię, spotkała się z neutralnymi lub pozytywnymi reakcjami personelu szkoły. Istotną rolę w tym kontekście odgrywało podejście mniejszościowego związku religijnego, do którego przynależą uczniowie i uczennice: dzięki wypracowaniu strategii ułatwiającej upublicznianie przynależności religijnej, jak również dzięki pokazywaniu różnic i podobieństw w stosunku do religii dominującej bardziej prawdopodobne jest pokojowe współistnienie mniejszości i większości w przestrzeni szkoły. Co więcej, jak podkreślają, „jest działaniem prowadzącym do wzrostu potencjału wiedzy i osłabiania siły stereotypu”¹⁵⁵, co jest istotne z perspektywy projektowania rozwiązań antydyskryminacyjnych. Nieliczne osoby doświadczały negatywnych reakcji na ujawnienie swojej lub dziecka przynależności do religii mniejszościowej, które interpretowały jako wyraz niezadowolenia z powodu nieuczęszczania dziecka na religię, które miałyby zaburzać rytm funkcjonowania placówki¹⁵⁶. Autorzy przywołują przykład ucznia, który nie uczęszczał na lekcje religii, ale raz poszedł zobaczyć, jak przebiegają i został usunięty z klasy z powodu braku zeszytu¹⁵⁷ oraz drugoklasistki, która usłyszała od prowadzącego religię księdza, że „jeśli się nie nawróci do kościoła katolickiego, to zostanie potępiona, pójdzie do piekła”¹⁵⁸. Cytują także zdarczenia, które można określić jako stygmatyzowanie mniejszości religijnych przez katolickich katechetów: nazywanie osób prawosławnych „półpoganami”, „sektą”, podejmowanie prób przywracania do porządku rodziców, którzy „zabierają dzieci z dobrej drogi” lub postępowanie podsumowane przez jedną z respondentek słowami: „nikt nie ułatwiał mojemu dziecku życia, wręcz przeciwnie”¹⁵⁹. Dzieci spotykały się także z negatywnymi reakcjami ze strony swoich rówieśników: bywały szykanowane, nazywane sekciarzami, kociarzami¹⁶⁰, mówiono im, że wierzą w diabła, jednemu z dzieci wydrapano na krześle słowo „szatan”¹⁶¹. Odnotowano także negatywne reakcje rodziców należących do Kościoła katolickiego wobec dzieci nieuczęszczających na religię, przybierających formę „nagonki” lub działań prowadzących do wykluczenia takich uczniów lub uczennic z części szkolnego życia (przykładem może tu być mająca duże zdolności aktorskie dziewczynka należąca do hinduskiego związku wyznaniowego, której uniemożliwiono odegranie roli Matki Boskiej w szkolnych jasełkach)¹⁶². Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach i przedszkolach publicznych daje uczniom prawo do zwolnienia

154 S. Beźnic i M. Zawila, art. cyt., s. 53.

155 Tamże.

156 Tamże, s. 54.

157 Tamże, s. 55.

158 Tamże, s. 57.

159 Tamże, s. 56.

160 „Kociarze” to pogardliwe określenie świadków Jehowy.

161 S. Beźnic i M. Zawila, art. cyt., s. 58–59.

162 Tamże, s. 59–60.

z trzech dni zajęć w celu umożliwienia im uczestnictwa w rekolekcjach wielkopostnych. Jak zauważają autorzy raportu, prawo to faworyzuje wyznawców religii chrześcijańskich, gdyż nie przewiduje zwolnienia w celu udziału w żadnych innego rodzaju praktykach religijnych¹⁶³. Ponieważ rekolekcje odbywają w czasie godzin lekcyjnych, uczniowie niewierzący lub należący do mniejszościowych związków wyznaniowych zmuszeni są albo do nieprzychodzenia w tym dniu do szkoły (co stanowi problem dla pracujących rodziców, postawionych przed koniecznością znalezienia opieki dla dziecka), albo spędzenia czasu w świetlicy¹⁶⁴. Z kolei nauczycielki i nauczyciele niebędący katolikami doświadczają przymusu uczestnictwa w praktykach religijnych, zmuszani – niezgodnie z prawem, ale zgodnie z powszechną praktyką – do sprawowania w tym czasie opieki nad dziećmi, często nawet nie pytani o zgodę („ja ciągle czuję taką arogancję i pychę, zakładania, że «ty musisz»”¹⁶⁵, jak opisywał to jeden z nauczycieli).

Dyskryminacja na tle religii wiąże się także z małą dostępnością zajęć z etyki¹⁶⁶. Małopolscy rodzice i nauczyciele badani przez Fundację Polistrefa wskazywali między innymi, że etyka powszechnie postrzegana jest jako opozycja religii, a osoby w niej uczestniczące są stygmatyzowane jako niemoralne, co może być jedną z przyczyn niechęci do wybierania etyki. Ponadto lekcje etyki bywają organizowane w sposób zniechęcający do uczestnictwa w nich, na przykład dopiero kilka godzin po zakończeniu obowiązkowych zajęć lub (w przypadku zbyt małej liczby zainteresowanych uczniów w danej placówce) poza szkołą, co nakłada na rodziców obowiązek zapewniania dzieciom dojazdu. Szczególnie w przypadku rodzin należących do mniejszości religijnych kolejnym przyczynkiem do nieuczestniczenia przez dzieci w zajęciach z etyki jest fakt, że bywają one prowadzone przez katechetów lub katechetki, co jest nieakceptowalne, gdyż lekcje te uznawane są wówczas za zawołowane zajęcia z religii rzymskokatolickiej. Tymczasem nieuczestniczenie ani w zajęciach z religii, ani z etyki i nieotrzymanie oceny z tych przedmiotów nie tylko prowadzi – jak podkreślano w sprawie Mateusza Grzelaka – do ujawnienia światopoglądu ucznia lub uczennicy, ale i wpływa na średnią ocen, co respondenci i respondentki uznawali za przejaw dyskryminacji¹⁶⁷.

Wreszcie raport Fundacji Polistrefa wskazuje na jeszcze jeden niezwykle istotny, a często pomijany, dyskryminacyjny aspekt wprowadzenia obowiązkowych zajęć z religii do publicznych szkół: psychologiczne koszty z tym związane, ponoszone przez dzieci z mniejszości

163 M. Zawila, art. cyt., s. 38.

164 S. Beźnic i M. Zawila, art. cyt., s. 72.

165 Tamże, s. 73.

166 W czasie pracy nad niniejszym raportem trwały prowadzone przez firmę Infondo Sp. z o.o. na zlecenie Biura Rzecznika Praw Obywatelskich badania nad dostępnością lekcji religii mniejszościowych oraz lekcji etyki w ramach systemu edukacji szkolnej, które dostarczą bardziej aktualnych danych niż te, jakie jesteśmy w stanie przywołać w tym rozdziale.

167 Por. S. Beźnic, M. Zawila, art. cyt., s. 84–86.

religijnych lub niewierzące. Dzieci te doświadczają odrzucenia i napiętnowania, często wzmacnianego przez organizację lekcji religii w sposób wskazujący na to, że – jak wyraziła to jedna z badanych osób – „bardzo często nauczycielom, dyrektorom wręcz nie przychodzi do głowy, że są dzieci innego wyznania”¹⁶⁸ lub, moglibyśmy dodać, niewierzące. Nauczyciele i nauczycielki nie znają założeń religii mniejszościowych, nie potrafią więc dostosować swoich działań dydaktyczno-wychowawczych do sytuacji osób do nich należących, bywają też niedelikatni w stosunku do nich. Respondentki i respondenci podawali przykłady emocjonalnego i fizycznego odrzucania dzieci nieuczestniczących w zajęciach z religii poprzez wypraszanie ich z sali w czasie zajęć: „kiedy [dzieci] musiały wychodzić z klasy, kiedy była lekcja religii, to był dla nich taki okropny moment”; „Córka opowiadała kiedyś, jak jakimś gestem niegrzecznym wyprasał ją [ksiądz] z klasy [...]. Takim gestem «sio, sio» żeby szybko zniknęła”; „w pierwszej klasie pani ostentacyjnie wypychała [dziecko] poza grupę reszty dzieci – «ty się z nami bawić nie będziesz»”¹⁶⁹.

Wątek kosztów psychologicznych ponoszonych przez uczniów i uczennice z rodzin niewierzących został uwzględniony również w pilotażowych badaniach dotyczących doświadczeń takich dzieci w narracjach rodziców, prowadzonych przez Katarzynę Gawlicz i Marcina Starnawskiego¹⁷⁰. Nieuczestniczące w lekcjach religii dzieci, odsyłane do świetlicy, biblioteki, gabinetu pedagoga lub chodzące z wychowawczynią po korytarzu przez czas trwania zajęć, mają poczucie, że są inne, wykluczone, odrzucone. Poczucie to jest wzmacniane przez zachowania i wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli: katechetki, która nagradza dzieci uczestniczące w religii, komunikując to otwarcie pozostałym i sprawiając, że czują się gorzej; innej, która krzyczy na nieochrzczone dziecko i mówi mu, że „nie jest w rodzinie Jezusa”, wychowawczyń, które nie reagują na wykluczanie nieuczestniczącego na religię dziecka z zabawy. Rodzice podkreślali w wypowiedziach, że mają poczucie, iż dzieci nie dzielą się z nimi wieloma negatywnymi przeżyciami, zamykają je w sobie: „Ania przemilczała cały ten czas [rocznicy pierwszej komunii]. Nie mówiła nic na ten temat”; „[syn] gdzieś tam przeżywał w sobie i nie zawsze nam komunikował, że jest problem [...] wspomnienia, którymi się dzielił, były częścią tego, co słyszał”¹⁷¹. Kilkuletnie dzieci znajdują się zatem w sytuacji, w której same muszą stawiać czoła konsekwencjom dyskryminacyjnych praktyk, z którymi spotykają się w szkole.

Z wypowiedzi wyłania się jeszcze jeden wymiar doświadczeń związanych z wykluczeniem na tle religijnym, tym razem doświadczeń rodziców, wskazujących na to, że w szkole lub przedszkolu nie ma przestrzeni dla dyskusji o sytuacji dzieci nieuczestniczących na religię. Jedna z respondentek podsumowuje to w następujący sposób:

168 Tamże, s. 67.

169 Tamże, s. 88–89.

170 K. Gawlicz, M. Starnawski, dz. cyt.

171 Tamże, s. 78.


Mam takie wrażenie, że [gdy interweniuje] jestem złą i wtrącającą się w ich szkolne życie matką. [...] Mam wrażenie, że nie ma takiego klimatu do tego, żebym mogła swobodnie pójść i porozmawiać, że mnie to boli, że boję się o to, jakie są między dziećmi relacje. [...] Słyszę jako matka, że obrażam ich uczucia religijne. Ja nie mam prawa mówić o uczuciach matki dziecka, co do którego czuję, że jest obiektem ostracyzmu społecznego i to takiego zaprojektowanego, bo odbywającego się w publicznej instytucji, za jej przyzwoleniem¹⁷².

Przeziąknięta religią szkoła – jak opisywały ją osoby uczestniczące w większości analizowanych powyżej badań – nie jest zatem przestrzenią, w której można by kwestie związane z dyskryminacją i wykluczeniem na tle religijnym w ogóle poddawać refleksji i problematyzować, gdyż wydają się one przez dominującą większość niezauważane. Niezwykle istotne w związku z tym jest, by szkolne doświadczenia dzieci niewierzących lub należących do mniejszości religijnych wydobywać na światło dzienne i dzięki temu budować pole do dyskusji.

W niniejszym rozdziale zarysowaliśmy jedynie część zagadnień podejmowanych w ramach polskich badań edukacyjnych w polu problemowym odnoszącym się do zjawiska dyskryminacji. Udało się jednak uchwycić krytyczny obraz praktyk szkolnych, postaw nauczycielskich i rozwiązań systemowych w zestawieniu z zasadniczymi postulatami demokracji: wolnością (jako możliwością bycia sobą w pokojowej i opartej na godności koegzystencji z innymi), równością (jako sytuacją bycia traktowanym na równi z innymi wobec wspólnych dla wszystkich ram systemu oświatowego) oraz różnorodnością (zarówno jako prawem do odmierności, jak i jako realnym stanem odmierności). W tym sensie można potraktować powyższe omówienie jako punkt wyjścia studium prezentowanego w dalszej części niniejszej książki, zawierającego analizę zjawiska dyskryminacji i działań antydyskryminacyjnych w szkołach na podstawie wypowiedzi rozmówców i rozmówczyń z grona uczniowskiego i nauczycielskiego oraz na podstawie danych wygenerowanych w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty.

Na koniec warto przypomnieć jedną z początkowych scen znanego filmu dokumentalnego *Niebieskoocy*, będącego filmowym zapisem zajęć antydyskryminacyjnych prowadzonych przez amerykańską nauczycielkę, trenerkę i pedagożkę Jane Elliot. W scenie tej prowadząca warsztaty prosi białych uczestników/uczestniczki jej wykładu o powstanie, jeśli chcą być tak samo traktowane jak osoby czarnoskóre. Nie wstaje nikt. Elliot prosi ponownie o to samo, ale ponownie nikt nie decyduje się, aby powstać. „Nie wstaliście, bo wiecie, jak to jest i nie chcecie tego samego dla siebie. A ja chcę wiedzieć, dlaczego tak łatwo zgadzacie się na to, by to spotykało innych” – konstatuje pedagożka.

172 Tamże, s. 79–80.



Problem dyskryminacji w edukacji istnieje i ma charakter wielowymiarowy, zaś iluzją byłoby sądzić, że polska szkoła jest miejscem pełnej równości i tolerancji. Pomimo godnych uznania działań podejmowanych przez tę część pracowników i pracownic oświaty (zwłaszcza kadrę nauczycielską i dyrektorską), która problem ten dostrzega, wciąż mamy do czynienia z nieakceptowaniem odmienności i niedostrzeganiem lub nieposzanowaniem różnic czy ignorowaniem osobistych historii osób dyskryminowanych. Bez względu na przyczyny dyskryminacji, ich formy oraz struktury, skutek zwykle jest podobny: zniszczone życie, ograniczone możliwości, stygmatyzacja i poczucie odrzucenia, marginalizacja w grupie rówieśniczej i w szerszym społeczeństwie. Pozostaje mieć nadzieję, że dzięki dalszym badaniom nad zjawiskiem dyskryminacji w edukacji, w tym także – co szczególnie ważne – nad strategiami oświatowych i okołoświatowych działań antydyskryminacyjnych, nie tylko krytyczna refleksja pedagogiczna w teorii, ale przede wszystkim sama przestrzeń szkolna w praktyce może stać się miejscem zmiany.

2

Ramy metodologiczne badań w projekcie
*Dyskryminacja w szkole – obecność
nieusprawiedliwiona*

Ramy metodologiczne badań w projekcie *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*

2.1 Główne terminy i pytania badawcze

Prezentowane badania dotyczyły zjawiska dyskryminacji w polskich szkołach. Problem dyskryminacji został potraktowany względnie szeroko, nie tylko w ścisłym sensie jako nierówne traktowanie (np. arbitralna odmowa dostępu do pewnych zasobów lub możliwości), ale także jako motywowana uprzedzeniami przemoc, tak fizyczna, jak i werbalna czy symboliczna (mowa nienawiści). W ramach strategii badania jakościowego prace zespołu badawczego koncentrowały się na trzech, ściśle powiązanych ze sobą, obszarach zagadnień. Po pierwsze, skoncentrowano się na badaniu sytuacji i struktur dyskryminacyjnych oraz zjawisk powiązanych z dyskryminacją, mających miejsce w szkołach na terenie Polski. Założono, że opis i analiza tych sytuacji/struktur opierać się będą na ich rekonstrukcji w wypowiedziach uczestniczek/uczestników badania, wśród których znajdą się osoby dyskryminowane lub będące świadkami dyskryminacji bądź zjawisk z nią powiązanych. Drugim zagadnieniem było podejmowanie w szkołach działań o charakterze antydyskryminacyjnym. Istotne tło czasowe i prawne stanowił dla tego badania wprowadzony w roku szkolnym 2013/2014 wymóg realizacji działań antydyskryminacyjnych w szkołach, zawarty w rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z maja 2013 roku¹. A zatem, oprócz dokumentowania i pogłębionej analizy samych przejawów dyskryminacji, badanie stanowiło odpowiedź na potrzebę zdiagnozowania sposobów wdrażania, realizacji i udoskonalania działań zorientowanych na przeciwdziałanie dyskryminacji, identyfikowanie jej przejawów, rozwiązywanie

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560). Por. Rozdział 6 niniejszego raportu.

problemów pojawiających się w kontekście zjawiska dyskryminacji, a także realizowania edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach. Ten obszar zagadnień obejmował także kwestię zidentyfikowania trudności lub przeszkód oraz potrzeb różnych podmiotów szkolnych (uczniów/uczennic, nauczycielek/nauczycieli, dyrekcji i innych) w kontekście tej konkretnej zmiany w nadzorze pedagogicznym. Po trzecie, na podstawie analizy przejawów dyskryminacji oraz diagnozy wyzwań i potrzeb w zakresie działań antydyskryminacyjnych, badanie miało w założeniu doprowadzić do sformułowania zarysu dalszych praktyk służących upowszechnianiu i utrwalaniu postaw równościowych oraz tworzenia szkoły jako przestrzeni społecznej wolnej od dyskryminacji.

Na potrzeby niniejszego badania skonstruowano robocze definicje kluczowych terminów pojawiających się w prezentowanych w dalszej części rozdziału celach i pytaniach badawczych.

- **Dyskryminacja** – ogólny termin odnoszący się do chwilowego lub trwałego stanu, w którym jakąś osobę lub grupę traktuje się w taki sposób, że ze względu na określoną cechę lub zespół cech (realnych lub fikcyjnych) odmawia się tej osobie/grupie praw, uprawnień, partycypacji lub możliwości dostępu (do zasobów, miejsc, usług, kontaktów itd.) przysługujących innym uczestniczkom i uczestnikom tej samej przestrzeni społecznej, przy czym cecha będąca podstawą nierównego traktowania nie ma merytorycznego uzasadnienia w danym kontekście, a samo nierówne traktowanie wynika z uprzedzenia wobec realnej lub fikcyjnej kategorii, do której przypisuje się daną osobę/grupę, lub z istnienia trwałej społecznej struktury nierówności, w której nierówno traktowana osoba/grupa zajmuje – wraz z innymi osobami z tej samej kategorii społecznej – pozycję zdominowaną lub marginalizowaną.
- **Sytuacja dyskryminacyjna** – pojedynczy lub powtarzalny akt dyskryminacji, w którym można wskazać osobę doświadczającą dyskryminacji oraz osobę lub instytucję będącą (świadomie lub nieświadomie, intencjonalnie lub nieintencjonalnie) sprawcą/sprawczynią dyskryminacji.
- **Struktura dyskryminacyjna** – względnie trwałe układy pozycji, powiązań i zależności w ramach danej przestrzeni społecznej (zinstytucjonalizowanej lub niezinstytucjonalizowanej, małej lub dużej), w którym osoby/grupy należące lub przypisywane do określonej kategorii społecznej doświadczają utrudnień partycypacji/dostępu ze względu na – mające charakter dyskryminacji – regularne praktyki, utrwalone wzory postępowania lub zaniechanie w zakresie przeciwdziałania nierówności. Struktura dyskryminacyjna może istnieć bez intencji dyskryminacji, bez występowania dających się wyraźnie zidentyfikować sytuacji dyskryminacyjnych, a nawet w warunkach powszechności norm i wartości antydyskryminacyjnych lub gdy prowadzi się aktywne działania antydyskryminacyjne w innych obszarach. Przykładem struktury dyskryminacyjnej może być rasizm instytucjonalny, bariery architektoniczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową lub heteronormatywność.

- **Działania antydyskryminacyjne** – celowe i intencjonalne przeciwdziałanie dyskryminacji.
- **Edukacja antydyskryminacyjna** – szczególny rodzaj działania antydyskryminacyjnego. Na podstawie wcześniejszej definicji TEA, edukację antydyskryminacyjną można ująć jako

świadome działania podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które mają na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija kompetencje w czterech obszarach: a) powstawanie i działanie mechanizmów dyskryminacji, b) instrumenty przeciwdziałania dyskryminacji, c) wzmacnianie grup i osób dyskryminowanych, d) wiedza na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych. Edukacja antydyskryminacyjna opiera się na osobach ją prowadzących. Ważnym elementem jest spójność pomiędzy treściami edukacyjnymi a postawą edukatora/ edukatorki. Postawa ta opiera się na głębokiej wierze w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny, a także jakikolwiek inny stan².

- **Liderka lub lider równości** – nauczycielka lub nauczyciel realizujący działania antydyskryminacyjne w swojej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów/uczennic i/lub nauczycieli/nauczycielek. Działania antydyskryminacyjne mogą przybierać różną formę i zakres. Kluczowy jest cel podjętego działania – przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na jedną lub więcej z wymienionych przesłanek: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznaniowość), niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, tożsamość płciową, status społeczny i ekonomiczny.

Wybór podejścia badawczego podyktowała specyfika zjawisk składających się na obszar niniejszych badań. Kwestie dotyczące dyskryminacji czy przemocy motywowanej uprzedzeniami należą w Polsce do problemów, o których się mówi, jednak nie jest sprawą oczywistą zdolność instytucji edukacyjnych do ich identyfikowania, nagłaśniania i podejmowania adekwatnych działań mających na celu wszechstronną interwencję w przypadku zaistnienia dyskryminacji (np. pomoc osobom doświadczającym dyskryminacji lub przemocy, działania wobec sprawców, nastawienie na mediacje w sytuacjach kryzysowych itd.) lub gruntowne przeciwdziałanie pojawieniu się tych zjawisk. Niechć do przyznania, że „to może dziać się

2 M. Abramowicz, M. Rawłuszko, *Metodologia badań*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 14.

u nas” przy jednoczesnej coraz silniejszej świadomości społecznej niszczących psychologicznie, moralnie i społecznie skutków dyskryminacji, sprawia, że tematy te wciąż traktowane są jako „drażliwe” lub „delikatne”. Uchwycenie specyfiki zjawiska za pomocą standaryzowanych metod badań ilościowych mogłoby być utrudnione z uwagi na ryzyko uproszczeń wynikające z ograniczeń takich narzędzi badawczych jak kwestionariusz ankiety czy z braku zgodności różnych społecznych „aktorów” społecznej przestrzeni szkoły w zakresie pojmowania dyskryminacji, wrażliwości na nią, bądź rozumienia istoty i celów działań antydyskryminacyjnych. Choć przeprowadzenie standaryzowanych badań ilościowych nie jest w tym obszarze niemożliwe, wydaje się, że zastosowanie metod i technik gromadzenia danych oraz sposobów ich analizy w perspektywie jakościowej, pozwala – przy odpowiednim uwrażliwieniu osób prowadzących badania – na uzyskanie głębszego i szerszego obrazu badanych zjawisk. Podejście jakościowe przyjęto również z uwagi na ramy czasowe badania, a także trudności związane z prowadzeniem masowych badań ankietowych na odpowiednio dużych próbach uczennic i uczniów oraz nauczycielek i nauczycieli.

Na etapie projektowania badań przyjęto, że odpowiedni dla analizy zagadnienia dyskryminacji i działań antydyskryminacyjnych materiał badawczy powinien pochodzić z samych szkół. Po pierwsze, odwołano się do doświadczeń, wiedzy i refleksji głównych kategorii osób zaangażowanych w życie szkoły: nauczycielek i nauczycieli realizujących działania antydyskryminacyjne (lub po prostu zobligowanych do tego przez aktualne uwarunkowania prawne) oraz uczniów i uczennic. Można przyjąć jednocześnie, że obie te kategorie potencjalnie znajdować się będą zarówno wśród obserwatorek i obserwatorów dyskryminacji lub osób zapobiegających jej, jak i wśród osób dyskryminowanych, a także wśród ewentualnych sprawców/sprawczyń lub współsprawców zdarzeń o charakterze dyskryminacyjnym. Wśród uczniów i uczennic oraz nauczycielek i nauczycieli z wybranych szkół przeprowadzono bezpośrednie wywiady (indywidualne z kadrą nauczycielską, grupowe z młodzieżą), których zapis posłużył w analizie problemów badawczych. Po drugie, użyto danych zastanych, gromadzonych na potrzeby Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO) w ramach całościowych lub częściowych ewaluacji zewnętrznych szkół i placówek. Dane te wprowadzane są do zabezpieczonej bazy internetowej, gdzie możliwe jest ich wyselekcjonowanie według kryteriów i obszarów ewaluacji oraz charakterystyki placówek oświatowych. Zespół zarządzający SEO udzielił zgody na dostęp do tych danych. Tak pozyskany materiał empiryczny dał wgląd w realia działania szkół i systemu oświatowego w rok po pojawieniu się wspomnianego wcześniej ministerialnego rozporządzenia, nakładającego na placówki szkolne obowiązek prowadzenia działań antydyskryminacyjnych.

Jak wspomniano, złożona specyfika badania – jego tło systemowe, społeczne i polityczno-ideologiczne oraz chęć uzyskania wielostronnej, pogłębionej perspektywy – przesądziła o wyborze strategii jakościowej. Badanie osadzone w strategii jakościowej jest, jak to ujmują Denzin i Lincoln,

aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretacyjnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. [...] Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie. [...] Badacze jakościowi stosują wiele wzajemnie powiązanych praktyk, w nadziei, że uda im się dzięki temu lepiej zrozumieć przedmiot ich badania³.

Zespołowi badawczemu towarzyszyło przekonanie, że strategia jakościowa umożliwiła pozyskanie danych różnego rodzaju, dzięki którym zrealizowane badanie w istotny sposób pozwoliło przyjrzeć się i krytycznie opisać nie tylko wymiary dyskryminacji w szkolnictwie (co, chociaż w skromnej formie, istnieje w literaturze przedmiotu), ale także postawić pytania o możliwości, realia, warunki i bariery zmian w newralgicznym obszarze procesów edukacyjnych.

Przyjęta perspektywa metodologiczna pozwoliła ponadto na pewną elastyczność w podejściu do przedmiotu badań, co wiąże się z otwartością na znaczenie tych informacji pozyskiwanych w toku gromadzenia i analizy materiału, które w innym przypadku mogłyby być pominięte lub zupełnie nieuwzględnione. Owa elastyczność oznacza także, że ramę w postaci głównych kategorii pojęciowych, celów i pytań badawczych traktuje się nie – jak w standaryzowanych podejściach ilościowych – jako źródło pierwotnych hipotez do zweryfikowania, ale jako ogólny „drogowskaz”, który nie wyklucza modyfikacji konkretnych kroków na różnych etapach badania. Innymi słowy, realizowane badania nie miały na celu testowania przyjętej z góry teorii czy zbioru założeń, ale – w oparciu o zainteresowania tematyczne i potrzeby praktyczne – dokonanie systematycznej bieżącej analizy zakończonej wypracowaniem nowych wniosków. Doświadczenia te zbieżne są z refleksją jednego z propagatorów badań jakościowych, który zauważył, że „hipotezy, pojęcia i własności pojęć są budowane podczas badań empirycznych oraz podczas badań są one modyfikowane i weryfikowane”⁴. Przyjęta rola badacza i badaczki wykorzystuje również możliwości dostępne w metodologii badań jakościowych. Zespół badawczy – złożony z osób aktywnie uczestniczących w działaniach organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją pozaformalną oraz badających różne aspekty rzeczywistości szkolnej – nie dążył do oddzielenia własnych poglądów, doświadczeń i aktywności od przedmiotu badań. Takie podejście, możliwe na gruncie badań jakościowych, podkreśla np. Bogusław Śliwerski, pisząc o roli badacza, który „nie ukrywa swoich poglądów, wartości, nie sytuje się na zewnątrz badanej rzeczywistości społecznej [...] ma świadomość uwikłania nauki w praktykę społeczną, nie zadowala się postawą

3 N. K. Denzin i Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. T.1*, [w:] *Metody badań jakościowych*, pod red. tychże, tłum. Krzysztof Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 23–24.

4 K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 26.

kontemplacyjną, gdyż jest zainteresowany zmianą społeczną. [...] Badacz demaskuje fałsz i paradoksy badanej rzeczywistości⁵. Podejście takie umożliwiło komfortową, a jednocześnie krytyczną pracę badawczą.

Podstawową kwestią w realizacji badań jest operacjonalizacja kluczowych kategorii. Odnosząc się do tematu badań i jego specyfiki, wyodrębniono następujące obszary badań:

1. Sytuacje i struktury dyskryminacyjne oraz zjawiska powiązane z dyskryminacją (uprzedzenia, przemoc motywowana nienawiścią itp.) mające miejsce w szkołach na terenie Polski. Przyjęto, że opis i analiza opierać się będą na ich rekonstrukcji w wypowiedziach uczestniczek/uczestników badania, w tym osób dyskryminowanych lub będących świadkami dyskryminacji.
2. Sposoby wdrażania, realizacji i udoskonalania działań antydyskryminacyjnych (w tym edukacji antydyskryminacyjnej), a także towarzyszące im trudności lub przeszkody w szkołach w kontekście rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z maja 2013 roku (wymóg realizacji działań antydyskryminacyjnych w szkołach).
3. Potrzeby różnych podmiotów szkolnych w kontekście zmian w nadzorze pedagogicznym (wspomniane wyżej rozporządzenie MEN) i perspektywy dalszych praktyk antydyskryminacyjnych w szkołach.

Dalszym etapem konceptualizacji było określenie celów badań. Te zaś zostały skonkretyzowane w postaci pytań badawczych, które z kolei uszczegółowiono w formie pytań do wykorzystania w toku badań, przy użyciu takich narzędzi jak wywiad indywidualny i grupowy. Zamieszczona poniżej tabela przedstawia związek pomiędzy obszarami, celami i pytaniami badawczymi (dyspozycje dotyczące prowadzenia wywiadów zamieszczono jako Aneks na końcu raportu). Przygotowana na potrzeby realizacji badania „matryca” ilustruje zarysowane powyżej podejście badawcze, w którym ogólne ramy (pojęcia/obszary/cele/pytania) nie narzucają jednego teoretycznego sposobu myślenia o badanej problematyce, ale kierunkują czy niejako uwrażliwiają na to, co ma być badane, pozwalają na elastyczność w procesie zbierania materiału, stanowią przewodnik do tego, czego w materiale poszukiwać. Dopiero na etapie analizy konstruowane są mniej lub bardziej systematyczne modele rozumienia badanych problemów, przybierające postać nowych kategorii teoretycznych lub po prostu zawarte w samej strukturze analizy opisanej w formie opracowania.

5 B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 8–9.

Tabela 2.1 Związek pomiędzy obszarami, celami i pytaniami badawczymi

Obszar badawczy	Cele badań	Pytania badawcze
<p>1. Sytuacje i struktury dyskryminacyjne oraz zjawiska powiązane z dyskryminacją (uprzedzenia, przemoc motywowana nienawiścią itp.) mające miejsce w szkołach na terenie Polski. Opis i analiza opierać się będą na ich rekonstrukcji w wypowiedziach uczestniczek/uczestników badania, w tym osób dyskryminowanych lub będących świadkami dyskryminacji.</p>	<p>1. Opisanie typowych sytuacji i struktur dyskryminacyjnych w społecznej przestrzeni szkoły, z uwzględnieniem zjawisk pokrewnych dyskryminacji (uprzedzenia, przemoc motywowana nienawiścią itp.).</p> <p>1.1. Przedstawienie typowych zachowań, przyczyn, skutków i sekwencji wydarzeń konstytuujących <i>sytuacje dyskryminacyjne</i> oraz cech osób uwikłanych (doświadczających, sprawców/sprawczyń, świadków/świadkiń) w tego rodzaju sytuacji.</p> <p>1.2. Zidentyfikowanie typowych układów pozycji, zależności, utrudnień partycypacji/dostępu konstytuujących <i>struktury dyskryminacyjne</i> oraz możliwych przyczyn i skutków istnienia takich struktur.</p> <p>1.3. Uchwycenie typowych sposobów rozumienia dyskryminacji i zjawisk pokrewnych, a także działań antydyskryminacyjnych (w tym zwłaszcza edukacji antydyskryminacyjnej) przez osoby doświadczające i świadków/świadkinie oraz innych uczestników i uczestniczki społecznej przestrzeni szkoły. W szczególności ukazanie typowych kategorii semantycznych (nazw, określeń, słów różnicujących i porządkujących itp.) oraz sposobów argumentacji etycznej (w odniesieniu do przeciwdziałania dyskryminacji i zjawiskom pokrewnym) stosowanych zwłaszcza przez uczniów/uczennice, nauczycielki/nauczycieli oraz liderów i liderki szkolnych lub okołoszkolnych działań antydyskryminacyjnych.</p> <p>1.4. Analiza typowych reakcji („mikrostrategii” reakcji) na <i>sytuacje dyskryminacyjne</i> podejmowanych przez osoby doświadczające dyskryminacji oraz świadków/świadkinie dyskryminacji, a także możliwych skutków i dalszych konsekwencji takich reakcji.</p>	<p>Ad 1.1. Z jakimi zdarzeniami (sytuacjami dyskryminacyjnymi) spotykają się uczniowie/uczennice, nauczycielki/nauczyciele i inni uczestnicy społecznej przestrzeni szkoły?</p> <p>Ad 1.2. Jakie struktury dyskryminacyjne w szkole zauważają uczniowie/uczennice, nauczycielki/nauczyciele i inni uczestnicy społecznej przestrzeni szkoły?</p> <p>Ad 1.1. i 1.2. Jakie są indywidualne i społeczne skutki dyskryminacji w szkole?</p> <p>Ad 1.3. W jaki sposób uczestniczki/uczestnicy społecznej przestrzeni szkoły rozumieją dyskryminację i zjawiska z nią powiązane?</p> <p>Jakich kategorii semantycznych (słów, zwrotów, określeń itp.) używają na opisanie dyskryminacji i powiązanych z nią zjawisk?</p> <p>W jaki sposób uczestniczki/uczestnicy społecznej przestrzeni szkoły (w szczególności liderzy/liderki szkolnych i okołoszkolnych działań antydyskryminacyjnych) uzasadniają swoje zaangażowanie w przeciwdziałanie dyskryminacji?</p> <p>Do jakich wartości, norm, wzorców, idei itp. się odwołują?</p> <p>Jakie wymiary (prześlanki) dyskryminacji w szkole dostrzegają?</p> <p>Ad 1.4. W jaki sposób reagują na sytuacje dyskryminacyjne w szkole osoby doświadczające dyskryminacji, świadkowie/świadkinie oraz inni uczestnicy/uczestniczki społecznej przestrzeni szkoły?</p> <p>Jakie reakcje („mikrostrategie” reakcji) na sytuacje dyskryminacyjne podejmują uczniowie/uczennice, a jakie nauczycielki/nauczyciele, dyrekcja, rodzice i inni uczestnicy/uczestniczki społecznej przestrzeni szkoły?</p>

	<p>1.5. Analiza typowych reakcji jako działań krytyczno-emancypacyjnych podejmowanych wobec istnienia struktur dyskryminacyjnych przez podmioty zdominowane w ramach tych struktur oraz niezdominowane podmioty (wewnątrz szkoły i na zewnątrz szkoły), sprzeciwiające się istnieniu tych struktur, a także możliwych skutków i dalszych konsekwencji takich działań.</p>	<p>Jakie są bezpośrednie skutki i trwalsze konsekwencje różnych rodzajów reakcji? Ad 1.5. Jakie działania przeciwko strukturom dyskryminacyjnym podejmują podmioty (osoby, grupy, kategorie osób) zdominowane w ramach tych struktur? Jakie działania przeciwko strukturom dyskryminacyjnym podejmują niezdominowane podmioty (wewnątrz szkoły i na zewnątrz szkoły), sprzeciwiające się istnieniu tych struktur?</p>
<p>2. Sposoby wdrażania, realizacji i udoskonalania działań antydyskryminacyjnych (w tym edukacji antydyskryminacyjnej), a także towarzyszące im trudności lub przeszkody w szkołach w kontekście rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z maja 2013 roku (wymóg realizacji działań antydyskryminacyjnych w szkołach).</p>	<p>2. Zdiagnozowanie sposobów postępowania szkół, a także trudności, przeszkód i wyzwań oraz warunków sprzyjających w odniesieniu do działań antydyskryminacyjnych podejmowanych w szkołach. 2.1. Opisanie rozwiązań/działań antydyskryminacyjnych, w tym sposobów prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej. 2.2. Opisanie sposobów rozumienia i realizacji zapisów zawartych w rozporządzeniu MEN. 2.3. Zidentyfikowanie barier utrudniających realizację działań antydyskryminacyjnych. 2.4. Zidentyfikowanie „czynników sukcesu” w realizacji działań antydyskryminacyjnych. 2.5. Zidentyfikowanie potrzeb szkół w zakresie działań antydyskryminacyjnych.</p>	<p>Ad 2.1. Jakie rozwiązania, zorientowane na zapobieganie dyskryminacji, wdrażają szkoły? Ad 2.2. W jaki sposób postrzegane, rozumiane i realizowane są zapisy zawarte w rozporządzeniu ministerialnym dotyczącym działań antydyskryminacyjnych? Jak obecnie wdrażane/realizowane są zapisy antydyskryminacyjne z tego rozporządzenia? Ad 2.3. Na jakie przeszkody w tym zakresie napotykały szkoły? Ad 2.4. Co sprzyja realizacji działań antydyskryminacyjnych w szkołach? Ad 2.5. Jakie są potrzeby szkół w zakresie realizacji działań antydyskryminacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu rozporządzenia MEN?</p>
<p>3. Potrzeby różnych podmiotów szkolnych w kontekście zmian w nadzorze pedagogicznym (wspomniane wyżej rozporządzenie MEN) i perspektywy dalszych praktyk antydyskryminacyjnych w szkołach.</p>	<p>3. Wypracowanie rekomendacji dla szkół w zakresie upowszechniania, utrwalania i doskonalenia działań antydyskryminacyjnych na podstawie wniosków z analizy w odniesieniu do celów 1. i 2.</p>	<p>Ad 3. W jaki sposób można udoskonalać, upowszechniać i utrwalać działania antydyskryminacyjne w szkołach? (wnioski z analizy celów 1 i 2)</p>

2.2 Przebieg badań

W toku realizacji badań zgromadzono materiał empiryczny pochodzący z kilku źródeł:

1. wywiadów zogniskowanych z młodzieżą szkolną;
2. wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami zatrudnionymi w placówkach, w których zostały przeprowadzone wywiady zogniskowane;
3. pogłębionych wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami, pełniącymi w swoich szkołach rolę liderek lub liderów równości;
4. danych zgromadzonych w Systemie Ewaluacji Oświaty.

2.2.1 Wywiady zogniskowane z młodzieżą

Wywiady zogniskowane przeprowadzono w czerwcu i wrześniu 2014 roku w pięciu szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na terenie różnych województw. Wybrano szkoły usytuowane na terenie gmin wiejskich, miejsko-wiejskich lub małych gmin miejskich, kierując się chęcią dotarcia do osób mieszkających poza wielkimi aglomeracjami. W procesie identyfikowania szkół wykorzystano własne kontakty TEA oraz wsparcie partnera projektu, Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

W trzech szkołach wywiady odbyły się w grupach mieszanych płciowo, w dwóch – osobno w grupie dziewcząt i chłopców. To rozróżnienie na grupy mieszane i jedнопłciowe przyjęliśmy w oparciu o ogólne przesłanki projektowania badań fokusowych, w tym wypadku homogeniczność (w dwóch wariantach ze względu na specyfikę badanej grupy: młodzież, osoby niepełnoletnie). W pierwszym wariantcie chodziło o homogeniczność ze względu na wiek: młodzież szkolną; w drugim ze względu na płeć: chłopcy-dziewczęta. Jolanta Lisek-Michalak podkreśla, że uczestnicy wywiadów zogniskowanych „zazwyczaj stanowią grupę względnie homogeniczną, co ułatwia likwidowanie barier we wzajemnej komunikacji, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i w rezultacie skłania badanych do ujawniania swoich poglądów wobec osób, których (w większości przypadków) prawdopodobnie nigdy więcej nie spotkają”⁶. W naszym wypadku homogeniczność grup (ze względu na wiek, wspólne szkolne doświadczenia) miała stworzyć możliwość dyskusji o dyskryminacji w szkole, przyczynach jej występowania, wymiarach jej doświadczania oraz kontekstach przeciwdziałania jej. W drugim wypadku, grup płciowych, chcieliśmy sprawdzić, w jaki sposób różnią się narracje, doświadczenia, wnioski prezentowane przez chłopców i dziewczęta. Założyliśmy, że różnice mogą być ważne i warto je poznać. Ponadto uznaliśmy, że grupa jedнопłciowa będzie bardziej sprzyjała dyskusjom na temat możliwej dyskryminacji ze względu na płeć. Ze względu na specyficzny teren badań, nasze rozmówczynie i rozmówcy po wywiadzie nadal mają ze sobą kontakt jako uczniowie i uczennice tej samej szkoły lub nawet koleżanki

6 J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 22.

i koledzy z jednej klasy. Było to od początku dla nas ważną przesłanką i osoby prowadzące wywiady zogniskowane miały na uwadze, aby przebiegały one w przyjaznej atmosferze. W przypadku sprzeczki lub ewentualnego sporu osoba moderująca wywiad miała za zadanie wygasić zarzewie konfliktu. Przyjęliśmy założenie, że nikt nie może doznać jakiegokolwiek nieprzyjemności ze względu na swój udział w badaniu.

W sumie w wywiadach wzięły udział 62 osoby. Wszystkie wywiady prowadzone były przez osoby należące do zespołu badawczego Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Każdorazowo jedna badaczka prowadziła wywiad, a druga sporządzała notatki uwzględniające wszelkie informacje istotne z punktu widzenia procesu badawczego. Dyskusje zostały zarejestrowane (nagrania audio). Nie zdecydowaliśmy się na rejestrację wideo, co – choć ułatwiłoby pracę na kolejnych etapach – stanowiąc potencjalny czynnik stresogenny, mogłoby poważnie zaburzyć dynamikę wywiadów lub wręcz zniechęcić do udziału w nich. Ze względu na brak możliwości późniejszego sięgnięcia do nagrania wideo, rola obserwatorki notującej informacje dotyczące komunikacji niewerbalnej była niezwykle istotna. W wywiadach nie brali udziału przedstawiciele lub przedstawicielki personelu szkoły.

Realizacja badań z dziećmi i młodzieżą wymaga szczególnej uwagi, dobrego zaplanowania sytuacji wywiadu oraz refleksyjnej i elastycznej postawy badacza/badaczki. Reakcje na zachodzące sytuacje muszą być refleksyjne, szybkie oraz skuteczne. Mieliśmy na uwadze fakt, że tematyka rozmowy jest niełatwa, dotyka złożonych kwestii i może wywoływać mało pozytywne wspomnienia, dlatego ze szczególną uwagą podchodziliśmy do organizacji spotkania, atmosfery podczas niego oraz do zbudowania zaufania między badaczkami a grupami. Nasze działania korespondowały z uwagami J. Lisek-Michalskiej, która pisząc o realizacji wywiadów zogniskowanych z dziećmi i młodzieżą, podkreślała:

badacz musi także brać pod uwagę stopień dojrzałości dziecka lub osoby niepełnoletniej, gdy rozważa, jakie zagadnienia mogą lub nie być bezpiecznie podjęte w wywiadzie. [...] Przykłady problemów, przy podejmowaniu których należy zachować szczególną ostrożność w trakcie badań z dziećmi lub młodzieżą, w takim samym stopniu wynikają zarówno z praktyki badawczej, jak i z zaleceń etycznych⁷.

Udział w badaniu był dobrowolny, a osoby, które wyraziły chęć uczestnictwa w nim, zostały poproszone o wypełnienie formularza zgody. W przypadku uczniów i uczennic poniżej 16. roku życia uzyskano także zgody rodziców. W celu zapewnienia anonimowości osobom uczestniczącym w badaniu, zaproponowano im posługiwanie się wymyślonymi przez siebie pseudonimami. Postępowanie przy realizacji wywiadu zostało opisane w „Przewodniku do wywiadów grupowych w szkole” (Aneks do raportu), którym posługiwały się osoby realizujące badanie. Procedura wywiadu była na bieżąco weryfikowana z realiami sytuacji

7 Tamże, s. 199.

wywiadu i korygowana. Na przykład: po pierwszych trzech wywiadach zrezygnowano z wprowadzenia w postaci zadania „Cztery pozycje”, ponieważ we wcześniejszych grupach nie przyniosło ono zakładanych efektów (m.in. przyzwyczajenie grupy do sytuacji, zdjęcie presji „uczestnictwa w badaniu”, uruchomienie dyskusji). Fragmenty nagrań wywiadów zostały spisane, natomiast podstawowy materiał poddany analizie stanowił zapis dźwiękowy.

2.2.2 Wywiady indywidualne z nauczycielkami lub nauczycielami, towarzyszące wywiadam zogniskowanym

W szkołach, w których odbyły się wywiady grupowe, przeprowadzono ponadto łącznie pięć indywidualnych wywiadów z wybranymi członkami lub członkiniami grona pedagogicznego. Ich celem było poznanie nauczycielskiej perspektywy na zjawisko dyskryminacji w szkole oraz podejmowane działania antidyskryminacyjne. Wywiady zostały zaplanowane i przeprowadzone w podobny sposób, jak omówione poniżej rozmowy z liderami i liderkami równości. Wywiady zostały spisane, a transkrypcje poddano analizie, stanowiącej uzupełnienie i tło rozważań opartych na wywiadach grupowych z młodzieżą.

2.2.3 Indywidualne wywiady pogłębione z nauczycielkami i nauczycielami

Indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzono z szesnastoma kobietami i sześcioma mężczyznami, pełniącymi w swoich szkołach rolę lidera lub liderki równości. Byli to głównie nauczyciele i nauczycielki przedmiotów humanistycznych (języka polskiego, etyki, historii, wiedzy o kulturze, języka angielskiego, wiedzy o społeczeństwie, przedsiębiorczości), choć wśród respondentów znaleźli się również nauczycielka wychowania przedszkolnego, asystent międzykulturowy i psycholożka. Większość osób w mniejszym lub większym stopniu zaangażowana była w działania antidyskryminacyjne, na przykład prowadząc szkolne kluby Amnesty International, organizując spotkania filmowe, zabierając uczniów i uczennice na wycieczki w miejsca znaczące dla edukacji równościowej.

Wywiady zostały przeprowadzone przez osoby mające zarówno doświadczenia badawcze, jak i gruntowną wiedzę z zakresu edukacji antidyskryminacyjnej (w tym trenerki i trenera antidyskryminacyjnych). Wywiady przeprowadzono w okresie od czerwca do sierpnia 2014 roku, najczęściej w szkołach, w których pracowały badane osoby. W kilku przypadkach rozmowy odbyły się w innych miejscach, wskazanych przez badane osoby jako dogodne (prywatne domy, różnego rodzaju miejsca publiczne). Jeden wywiad przeprowadzono telefonicznie.

Rozmowy trwały od jednej do trzech godzin, przy czym większość zamknęła się w dwóch godzinach. Osoby przeprowadzające wywiady zwróciły uwagę na – w większości przypadków – pozytywną atmosferę podczas nich oraz duże zaangażowanie emocjonalne respondentów i respondentek w omawiane zagadnienia. W nielicznych przypadkach odnosiły wrażenie, że osoby udzielające wywiadu unikają niektórych kwestii lub odpowiadają

nieszczercze. Wszystkie rozmowy zostały nagrane, a następnie poddane pełnej transkrypcji. Transkrypcje wywiadów stanowiły materiał do analizy.

Zdecydowaliśmy się skorzystać z narzędzia badawczego, jakim jest wywiad jakościowy, z dwóch powodów. Po pierwsze, chcieliśmy zgromadzić (korzystając z narracji rozmówczyń i rozmówców) wiedzę dotyczącą obecności dyskryminacji w codzienności szkolnej i podejmowanych działań o charakterze antydyskryminacyjnym. Osoby pracujące w szkole mają najlepszy ogląd sytuacji, w szczególności gdy są (tak jak nasze rozmówczynie i rozmówcy) liderami i liderkami równości. Po drugie, zamierzaliśmy poznać osobiste refleksje, motywacje do działania antydyskryminacyjnego i doświadczenia z tymi aktywnościami związane osób, które jeszcze przed zapisami z rozporządzenia MEN zajmowały się taką aktywnością w szkole.

Wywiad jakościowy w szczególny sposób umożliwia zdobycie unikatowej wiedzy opartej na wielowymiarowym doświadczeniu i refleksyjności osób, które zechciały z nami porozmawiać. Badaczki i badacz zostali wyposażeni w katalog dyspozycji i pytań, z którego mogli korzystać w czasie badania. Wywiad potraktowaliśmy, w nawiązaniu do tego, o czym pisze Steinar Kvale, jako rozmowę,

której struktura i cel są określone przez jedną ze stron – osobę przeprowadzającą wywiad. Jest to profesjonalna interakcja, która wykracza poza spontaniczną wymianę opinii, jak to się dzieje w codziennej rozmowie, i polega na starannym zadawaniu pytań oraz uważnym wysłuchiowaniu odpowiedzi w celu zdobycia szczegółowo sprawdzonej wiedzy⁸.

Rozmawialiśmy z osobami, być może najbardziej w polskiej oświacie, zaangażowanymi w działania antydyskryminacyjne, dlatego wiedza, którą zdobyliśmy, jest tak bardzo istotna. Formalny wymóg prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w oświacie pojawił się w maju 2013 roku, natomiast praca, oparta zwykle na edukacji poza- i nieformalnej, była wykonywana od lat. Wywiad pogłębiony umożliwił wydobycie wiedzy, która powiązana jest z praktyką edukacyjną, byciem w szkole i aktywnością o charakterze obywatelskim.

Postępowanie przy realizacji wywiadu zostało opisane w „Przewodniku do wywiadów indywidualnych” (zob. Aneks), którym posługiwały się osoby realizujące badanie. W „Przewodniku...” ujęta została techniczna forma organizacji wywiadu oraz sugestie dotyczące zbierania materiału. Jako kluczowe przyjęliśmy taki sposób wydobywania wiedzy, w którym osoba prowadząca wywiad w dogodnym momencie dopytuje o brakujące przykłady, tak aby ukazywane sytuacje były spójne, a przez co możliwe do późniejszej analizy. Przyjęliśmy, że w sytuacji, w której rozmówczynie i rozmówcy posługują się przykładami, należy próbować

8 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 37.

skłaniać ich do przedstawienia ich zgodnie z zasadą: opis sytuacji – charakterystyka podjętego działania – refleksje dotyczące rezultatu podjętej aktywności. Takie działanie rekonstrukcyjne uznaliśmy za istotne dla zdobycia jak najpełniejszego materiału.

Procedura wywiadu była na bieżąco weryfikowana z realiami sytuacji wywiadu. Nie wymagała korekty. Każdorazowo po realizacji wywiadu osoba prowadząca go opisywała swoje refleksje w „Kwestionariuszu badacza/badaczki – wywiad indywidualny”.

2.2.4 Symbole w wywiadach

Wszystkie wywiady w raporcie zostały zanonimizowane. Zabieg ten uznaliśmy za szczególnie ważny dla ochrony i komfortu osób rozmawiających z badaczkami i badaczem. Temat dyskryminacji nie jest łatwy dla szkoły i wszystkich osób w nią zaangażowanych. Uznaliśmy, że obietnica anonimowego uczestnictwa w wywiadach pomoże naszym rozmówczynom i rozmówcom w swobodnym podzieleniu się refleksjami. Wszystkie fragmenty rozmów, których używamy w raporcie, oznaczone są symbolami oraz pozbawione wszelkich informacji umożliwiających ustalenie danych naszych rozmówców i rozmówczyń, miejsc, z których pochodzą oraz szkół, w których uczą się lub pracują. To standardowe procedowanie w badaniach jakościowych, którego podstawową przesłanką jest kategoria etyki. Badacz i badaczka nigdy nie działają na szkodę osób, z którymi rozmawiają. Osoby te natomiast, odpowiadając na pytania, dzielą się swoimi refleksjami i doświadczeniami, które pozwalają na pracę z materiałem unikatowym, biograficznym, osobistym. Etyka i jakość pracy badacza i badaczki w badaniach jakościowych opiera się na umowach, których należy dotrzymać.

Wywiady indywidualne opisywane są symbolami, np.: [B-R-4], [A-R-5], [K-R-12], [S-R-19]. Pierwsza litera w nawiasie kwadratowym wskazuje na miejsce, a kolejna wraz z cyfrą – na osobę.

Wywiady zogniskowane z uczniami i uczennicami opisywane są symbolami np.: [F3-U3-Dz], [F7-U2-Ch]. Litera F wraz z cyfrą odnosi się do wywiadu zogniskowanego; oznaczenie U odnosi się do konkretnej osoby (uczestniczki lub uczestnika wywiadu), natomiast oznaczenie Dz/Ch odnosi się do płci uczestnika lub uczestniczki wywiadu (wywiady zogniskowane były realizowane w grupach dziewcząt, chłopców lub mieszanych).

2.2.5 Dane z Systemu Ewaluacji Oświaty

Odrębnym źródłem materiału do analizy była internetowa baza danych pozyskiwanych od szkół w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty.

Dane zostały wygenerowane po wybraniu w bazie SEO następujących „filtrów”:

- typ szkoły/placówki: *Szkoła (nowe narzędzie) (NOWE ROZPORZĄDZENIE)*,
- wymaganie: *Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji,*

- obszar badania: *W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki,*
- kategoria uczniów: *Dzieci i młodzież,*
- okres: *od 1 września 2013 do 31 sierpnia 2014.*

Baza danych SEO zawierała odpowiedzi na siedem pytań dotyczących szkół.

Pytanie 1 (w SEO oznaczone jako 7045)

Jakie działania antydyskryminacyjne były prowadzone w tym i poprzednim roku szkolnym? Proszę je wymienić, uwzględniając ich specyfikę, liczbę uczestników oraz realizatora (nauczyciel, pedagog zatrudnieni w szkole czy podmiot zewnętrzny). W jaki sposób te działania były dostosowane do sytuacji w Waszej szkole?

Grupa badana: dyrekcja.

Pytanie 2 (w SEO oznaczone jako 7087)

Proszę podać przykłady tych działań.

Grupa badana: kadra nauczycielska (kwestionariusz ankiety).

Pytanie 3 (w SEO oznaczone jako 8476 [7590])

Czy w tym i poprzednim roku szkolnym podejmował/a Pan/i działania antydyskryminacyjne uwzględniające następujące przesłanki? Proszę wybrać z poniższych.

Grupa badana: kadra nauczycielska (kwestionariusz ankiety).

Pytanie 4 (w SEO oznaczone jako 6545)

Czy dostrzegają Państwo w szkole jakieś przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej)? Jeśli tak, to czy podejmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.

Grupa badana: kadra nauczycielska (wywiad grupowy).

Pytanie 5 (w SEO oznaczone jako 6547)

Czy w tym i poprzednim roku szkolnym były prowadzone działania antydyskryminacyjne? Jakie działania były podejmowane w szkole?

Grupa badana: kadra nauczycielska (wywiad grupowy).

Pytanie 6 (w SEO oznaczone jako 6545)

Czy dostrzegają Państwo w szkole jakieś przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)? Jeśli tak, to czy podejmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.

Grupa badana: rodzice (wywiad grupowy).

Pytanie 7 (w SEO oznaczone jako 6962)

Czy w Waszej szkole wszyscy uczniowie są traktowani tak samo? Jeżeli nie, to kto (jakie grupy) traktowany jest inaczej? Jak myślicie, z czego to wynika?

Grupa badana: dzieci i młodzież (wywiad grupowy).

W tabeli 2.2. poniżej zamieszczono informacje o tym, skąd, czyli z jakich województw i z jakich typów szkół (stan na koniec lipca 2014 roku), pochodziła większość danych dotyczących interesującego nas obszaru badania (realizacja działań antydyskryminacyjnych w szkole). W tabeli wskazano liczbę ewaluacji, w których ten obszar badania uznano za spełniony. Spełniły go wszystkie 203 ewaluowane przedszkola oraz 772 szkoły, nie spełniło zaś 5 szkół: 3 podstawowe (po jednej w województwach: lubelskim, małopolskim i wielkopolskim) i dwa licea ogólnokształcące (po jednym w województwach świętokrzyskim i warmińsko-mazurskim). Tabela prezentuje dostępność danych z przedszkoli i szkół. W przypadku szkół uwzględniono te typy placówek, w których przeprowadzono najwięcej ewaluacji dotyczących naszego obszaru badań. Kolumna „wszystkie szkoły” podaje zbiorcze dane nie tylko dla szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych, ale również dla pozostałych szkół (zwykle są to kategorie, dla których przeprowadzono 1–2 ewaluacje lub wcale, z wyjątkiem ogólnej kategorii „Szkoła (projekt narzędzi)”, dla której przeprowadzono 39 ewaluacji). Dane w tabeli ukazują, oprócz liczby ewaluacji pozytywnych dla badanego obszaru, także zakres dostępności danych, to znaczy, czy baza SEO umożliwiła w okresie realizacji naszego badania wgląd w odpowiedzi na wszystkie pytania, czy tylko na niektóre. W ewaluacjach przedszkoli zadawano dwa pytania, zaś w ewaluacjach szkół – siedem.

Tabela 2.2 Dostępność danych w bazie Systemu Ewaluacji Oświaty dla obszaru W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki (okres: 01.09.2013 –28.07.2014)

	Szkoły															
	Przedszkola		Wszystkie szkoły*				Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Liceum ogólnokształcące		Technikum		Zasadnicza Szkoła Zawodowa	
	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych
POLSKA ogółem	203	wszystkie	772	wszystkie	375	wszystkie	215	wszystkie	66	wszystkie	53	wszystkie	22	wszystkie		
dolnośląskie	8	brak	10	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	4	pyt. 2 i 3	2	pyt. 2 i 3	0	brak	0	brak		
kujawsko-pomorskie	15	brak	61	wszystkie	36	wszystkie	17	pyt. 2 i 3	6	pyt. 2 i 3	1	brak	0	brak		
lubelskie	11	brak	119	wszystkie	45	wszystkie	25	wszystkie	16	pyt. 2 i 3	21	wszystkie	7	pyt. 2 i 3		
lubuskie	9	pyt. 1	1	brak	1	brak	0	brak	0	brak	0	brak	0	brak		
łódzkie	9	brak	23	wszystkie	7	pyt. 2 i 3	8	pyt. 2 i 3	4	pyt. 2 i 3	1	brak	0	brak		
małopolskie	45	wszystkie	146	wszystkie	87	wszystkie	22	wszystkie	11	pyt. 2 i 3	10	pyt. 2 i 3	7	pyt. 2 i 3		
mazowieckie	9	brak	50	wszystkie	29	wszystkie	13	pyt. 2 i 3	4	pyt. 2 i 3	0	brak	0	brak		

	Przedszkola		Szkoły				Gimnazjum		Liceum ogól- noksztalcące		Technikum		Zasadni- cza Szkoła Zawodowa	
	liczba ewaluacji	dostępność danych	Wszystkie szkoły*		Szkoła podstawowa		dostępność danych		dostępność danych		dostępność danych		dostępność danych	
			liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych	liczba ewaluacji	dostępność danych
opolskie	10	brak	58	wszystkie	36	wszystkie	15	pyt. 2 i 3	4	pyt. 2 i 3	1	pyt. 2 i 3	0	brak
podkarpackie	6	brak	10	pyt. 2 i 3	5	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	0	brak	0	brak	0	brak
podlaskie	15	brak	3	pyt. 2 i 3	0	brak	0	brak	0	brak	0	brak	0	brak
pomorskie	6	brak	17	pyt. 2 i 3	7	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	0	brak
śląskie	0	brak	87	wszystkie	41	wszystkie	42	wszystkie	0	brak	0	brak	0	brak
świętokrzyskie	11	brak	73	wszystkie	29	wszystkie	25	wszystkie	5	pyt. 2 i 3	5	pyt. 2 i 3	2	pyt. 2 i 3
warmińsko- -mazurskie	10	brak	59	wszystkie	23	wszystkie	14	pyt. 2 i 3	8	pyt. 2 i 3	8	pyt. 2 i 3	6	pyt. 2 i 3
wielkopolskie	39	wszystkie	28	wszystkie	17	pyt. 2 i 3	8	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	3	pyt. 2 i 3	0	brak
zachodniopomor- skie	0	brak	27	wszystkie	9	pyt. 2 i 3	16	pyt. 2 i 3	0	brak	0	brak	0	brak

* Kolumna „Wszystkie szkoły” zawiera ogólną liczbę ewaluacji, również dla typów szkół nieuwzględnionych w tabeli, dlatego liczebności ewaluacji z pięciu typów szkół widocznych w tabeli nie sumują się do 772.

W tabeli uwzględniono placówki z pozytywną ewaluacją bez podziału na publiczne i niepubliczne. Zdecydowana większość to placówki publiczne: w przypadku przedszkoli stosunek placówek publicznych do niepublicznych wynosił 173/30, zaś w przypadku szkół 727/45 (oraz 4/1 w przypadku szkół z negatywną ewaluacją). Stosunek liczby szkół publicznych do niepublicznych na prawach szkoły publicznej wynosił 361/14 wśród szkół podstawowych, 204/11 wśród gimnazjów, 55/11 wśród liceów ogólnokształcących, 48/5 wśród techników oraz 19/3 wśród zasadniczych szkół zawodowych.

Na podstawie powyższej tabeli oraz podziału na placówki publiczne i niepubliczne widać jedną ważną prawidłowość dotyczącą dostępności danych SEO w tamtym czasie: jeśli w danej kategorii (po włączeniu filtrów lub nie) było mniej niż 20 placówek ewaluowanych, wówczas dostępne dane na ogół okazywały się tylko częściowe, tzn. można było uzyskać wgląd w odpowiedzi tylko na niektóre pytania. W przypadku szkół najczęściej były to odpowiedzi na pytania 2 i 3. Dla pozostałych pytań system generował następującą informację: „Podsumowanie dla tego pytania jest niedostępne z powodu zbyt niskiej liczby respondentów”. A zatem, im większą liczbę kategorii chciano uwzględnić (np. krzyżowanie kategorii „województwo”, typ szkoły itd.), tym uboższe dane dostępne były w systemie. Na przykład filtrowanie danych do poziomu powiatu czy gminy powodowało, że większość danych była niedostępna (brak ewaluacji) lub, w najlepszym wypadku, dało się uzyskać dane pochodzące z odpowiedzi na wybrane pytania ewaluacyjne. Z kolei, z powodu wątpliwości metodologicznych zrezygnowano z wykorzystania filtrów mających dawać możliwość grupowania danych według zmiennych społeczno-demograficznych (zakładka „Dane GUS”)⁹. Z uwagi na ograniczenia

9 Zakładki tej nie wykorzystano z trzech powodów. Pierwszy powód to *niejasność przyjętych zmiennych*. W zakładce „Dane GUS” umożliwiono filtrowanie z wykorzystaniem czterech zmiennych: „liczba ludności”, „nakłady na oświatę”, „udział bezrobotnych”, „współczynnik scholaryzacji gmin”. Poza tą ostatnią zmienną nie wiadomo było, co jest jednostką analizy – gmina, miejscowość czy jakoś inaczej określony obszar. Nie wiadomo także, czy podano wartość współczynnika scholaryzacji brutto czy netto ani do jakiego poziomu edukacji się odnosiła. Drugi powód to *wadliwa merytorycznie kategoryzacja danych*. Wątpliwości budziły zaproponowane wartości zmiennych. Przykładowo, poszczególne wartości zmiennej „liczba ludności” odpowiadały przedziałom np. „mniej niż 3196”, „3197–4167” itd., zaś najwyższa wartość to „20682 i więcej”, co oznacza, że w kategorii tej znajdują się małe lub średnie miasta oraz duże miasta wojewódzkie. W przypadku zmiennej „udział bezrobotnych” jako najwyższą wartość podano 12,6 i więcej, co również daje niewielkie możliwości porównawcze. W okresie poprzedzającym interesujący nas rok szkolny (sierpień 2013) stopa bezrobocia w Polsce ogółem wynosiła 13,0%, jednak około dwudziestu powiatów w całej Polsce miało stopę bezrobocia na poziomie wyższym niż dwukrotność tego wskaźnika dla całego kraju (czyli 26% i więcej), a większość województw miała średnią stopę bezrobocia wyższą niż 12,6%. Trzeci powód to *wątpliwości odnośnie rzetelności przyporządkowania danych do kategorii*. Choć wszystkich szkół, gdzie oceniano interesujący nas obszar badania, było 772 (z uwzględnieniem tylko kategorii „dzieci lub młodzież”), po wybraniu filtra „liczba ludności” otrzymujemy wyniki: „mniej niż 3196” – 577 spełnionych, „3197–4167” – 576 spełnionych, co już

dostępu jako główne kryterium porównania przyjęto typ placówki (szczebel edukacji), a ze względu na obszerność materiału uzyskanego z ewaluacji zbiorów analizowanych danych zawężono do tych pochodzących z czterech województw: kujawsko-pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego oraz wielkopolskiego¹⁰.

daje 1153 spełnione ewaluacje, czyli znacznie powyżej 772. Po wygenerowaniu dla danej kategorii zmiennej komentarzy ewaluatorów, widać też, z jakich miejscowości placówki przyporządkowywano do danej kategorii. I tak, na przykład do najniższej wartości tej zmiennej, czyli „mniej niż 3196”, przyporządkowano szkoły w takich miejscowościach jak... Skierniewice (48 tys. mieszkańców), Tarnowskie Góry (61 tys.), Głuchotazy (14 tys. miasto, 25 tys. gmina), Olesno (9 tys. miasto, 18 tys. gmina), Oświęcim (40 tys.) i tak dalej. Zakładka „Dane GUS” pozbawiona była opisu metodologicznego, dlatego trudno zweryfikować powyższe zastrzeżenia, ale dostrzeżone nieprawidłowości w uporządkowaniu tych danych uniemożliwiły rzetelne pogrupowanie szkół.

- 10 Jako orientacyjne kryterium społeczno-ekonomiczne obrano średni poziom bezrobocia w województwach w sierpniu 2013 roku, a więc w okresie bezpośrednio poprzedzającym rok szkolny objęty analizą. Wybrano dwa województwa o najniższej i dwa o najwyższej stopie bezrobocia (wielkopolskie – 9,5%, mazowieckie – 11%, kujawsko pomorskie – 17,4%, warmińsko-mazurskie – 20,5%). Ostatecznie jednak analiza nie dała podstaw do wnioskowania o różnicach w odpowiedziach z różnych województw.

3

**Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży –
na podstawie wywiadów grupowych
z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz
szkół ponadgimnazjalnych**

Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych

3.1 Wprowadzenie

Poniższy rozdział prezentuje wyniki i wnioski z badań nad problematyką dyskryminacji przeprowadzonych wśród uczniów i uczennic wybranych szkół ponadpodstawowych w Polsce. Wywiady grupowe przeprowadzone zostały w pięciu szkołach na terenie całego kraju. Spotkania trwały od nieco ponad godziny do prawie dwóch godzin. W badaniu wzięło udział 62 uczniów i uczennic gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych różnego typu¹.

3.1.1 Zakres badania i struktura rozdziału

Przedmiotem badania jakościowego w wybranych szkołach były przede wszystkim dwa zagadnienia: przejawy dyskryminacji oraz edukacja antydyskryminacyjna prowadzona w szkołach. W części zatytułowanej „Dyskryminacja w szkole – kontekst” przyglądamy się, jak uczniowie i uczennice postrzegają dyskryminację oraz jakich jej form doświadczają, zarówno w życiu społecznym, jak i w przestrzeni szkoły. Punktem wyjścia do rozpoczęcia rozważań na ten temat jest opis atmosfery w szkole, dokonany z perspektywy nastoletnich uczestników i uczestniczek szkolnej przestrzeni. W podrozdziale „Definiowanie dyskryminacji” opisujemy, jak uczniowie i uczennice rozumieją dyskryminację i zjawiska z nią powiązane oraz jakich kategorii semantycznych używają do jej zdefiniowania. Z kolei w podrozdziale „Sytuacje i struktury dyskryminacyjne w szkole” koncentrujemy się na szkolnej rzeczywistości

1 Więcej informacji metodologicznych w Rozdziale 2 niniejszego raportu.

naszych rozmówców i rozmówczyń. Analizujemy kategorie semantyczne, jakich młodzież używała, opisując mechanizmy dyskryminacji doświadczanej w szkole. Proponujemy także typologię form dyskryminacji i zjawisk pokrewnych, która będzie nam pomocna do przyjrzenia się, czy określone grupy postrzegane jako „inne” w szkolnej przestrzeni są w większym stopniu narażone na pewne typy zachowań (podrozdział „Formy dyskryminacji w szkole”). Przywołujemy świadectwa nastolatków dotyczące konkretnych sytuacji postrzeganych przez nich jako nierówne, krzywdzące traktowanie różnych osób ze względu na cechy ich tożsamości. Do uporządkowania tego obszaru tematycznego posłużyła nam zarówno typologia form dyskryminacji w szkole, jak i zebranie relacji nastolatków według klucza grup społecznych na nią narażonych (podrozdział „Przesłanki dyskryminacji”). Osobną część tej analizy poświęcamy relacjom między uczniami a nauczycielami oraz skutkom doświadczania nierównego traktowania. Ten podrozdział kończymy refleksjami nad sposobami reagowania na dyskryminację i mikrostrategiami przyjmowanymi przez młodzież w szkołach. W części tej przybliżamy także strategie „przeżycia” przyjmowane przez osoby postrzegane jako odmienne i gorsze.

Część zatytułowana „Edukacja antydyskryminacyjna w szkole” skupia się na opisie działań podejmowanych przez szkołę oraz sposobów prowadzenia zajęć z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. W wywiadach pytałyśmy bowiem nie tylko o problemy doświadczane w szkole w kontekście dyskryminacji, ale także o obecność edukacji antydyskryminacyjnej w przekazie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Część ta prezentuje również, jak młodzież widzi potrzebę rozwijania tematyki antydyskryminacyjnej w szkole oraz jaka jej forma byłaby atrakcyjna i pożądana. Ostatnia część rozdziału („Wnioski badawcze”) zawiera podsumowanie, w którym umieściliśmy kluczowe konkluzje z przeprowadzonego badania.

3.1.2 Refleksje na temat metody badawczej

Przeprowadzając wywiady z uczniami i uczennicami oraz analizując materiał badawczy, natrafiłyśmy na kilka wyzwań. Główne wynikało z samej tematyki badania. Mówienie o doświadczeniu bycia osobą gorzej traktowaną w szkole z pewnością wymaga odwagi, otwartości oraz zaufania do osób słuchających tego rodzaju osobistych świadectw. W trakcie badań nasz zespół spotkał się z uczniami i uczennicami tylko raz, w celu przeprowadzenia ponad godzinnego wywiadu grupowego i z pewnością było to istotnym ograniczeniem. Mamy świadomość, że być może nie byłyśmy w stanie dotrzeć do wszystkich doświadczeń uczniów i uczennic związanych z gorszym, niesprawiedliwym traktowaniem. Jednocześnie pragniemy wyrazić wdzięczność uczennicom i uczniom, którzy pomimo tego zdecydowali się opowiedzieć o swoich przeżyciach oraz podzielić się refleksjami dotyczącymi zjawiska dyskryminacji w szkole.

Warto także odnotować, że po trzech pierwszych wywiadach zrezygnowałyśmy z wykorzystania techniki, polegającej na wypełnianiu przez uczniów i uczennice kwestionariusza sytuacji dyskryminacyjnych. Aktywność ta opierała się na retrospekcji: uczestnicy i uczestniczki

badania byli zachęceni do przypomnienia sobie i opisanie takich sytuacji dyskryminacyjnych w przestrzeni szkoły, w których dana osoba: doświadczyła dyskryminacji, była sprawcą dyskryminacji, była świadkiem dyskryminacji i zareagowała bądź nie zareagowała. Nasze pierwsze doświadczenia pokazały, że taka struktura nie przynosi zamierzonego efektu, a nastolatki znacznie lepiej odnajdywały się w swobodnej dyskusji, którą zaproponowałyśmy zamiast tego ćwiczenia. Ponadto rozmówcy i rozmówczynie niejednokrotnie opisywali w trakcie wywiadów sytuacje, z których w jasny sposób nie wynikało, czy zła sytuacja danej osoby jest skutkiem jej postrzegania przez otoczenie, czy innych, niepowiązanych ze zjawiskiem dyskryminacji, czynników. Jako przykład takiej wypowiedzi można przywołać opinię ucznia:

Ale może też być taki przypadek, że wszyscy, tej osoby, właśnie tej jednej nienawidzą, mimo że ta osoba, no nic im nie robi, nawet chce się zaprzyjaźnić, często robi wszystko, ale oni jej po prostu szans nie dają, gaszą ją, uważają, że jest ta osoba gorsza [F4-U3-Ch]².

Z tego względu niniejsza analiza materiału badawczego odnosi się tylko i wyłącznie do tych wypowiedzi, które mogłyśmy powiązać z przytoczoną poniżej definicją dyskryminacji oraz szerszymi zjawiskami stereotypizacji i uprzedzeń wobec przedstawicieli określonych grup społecznych.

3.1.3 Kluczowe pojęcia

Rozumienie zjawiska dyskryminacji, jakie stosujemy w tekście, odnosi się do niewłaściwego, wybiórczego, krzywdzącego, nieuzasadnionego i niesprawiedliwego traktowania, którego jednostki doświadczają ze względu na cechy swojej tożsamości, czyli ze względu na ich postrzeganie jako przynależące do określonych grup społecznych³. Gorsze traktowanie, wynikające z wyróżnienia jednostki na podstawie cechy tożsamości, jest zarazem pochodną istniejących stereotypów i uprzedzeń⁴. Skutkiem dyskryminacji jest utrudnienie lub uniemożliwienie korzystania na równi z innymi z praw, wolności i różnych dóbr.

Dyskryminacja jest ściśle związana z pojęciem władzy i definicją pewnych grup jako nadrzędnych i podrzędnych (większościowych i mniejszościowych – nie zawsze w rozumieniu liczbowym, ale także w kontekście posiadanego statusu i wpływu). Władza może mieć charakter

2 W całym rozdziale stosujemy następujący system kodowania poszczególnych cytatów: F oznacza numer wywiadu grupowego; U – uczestniczkę lub uczestnika wywiadu grupowego, Dz/Ch odnosi się do płci uczestniczki lub uczestnika. Pełna informacja o systemie kodowania stosowanym w całej publikacji znajduje się w Rozdziale 2 niniejszego raportu.

3 D. Cieślukowska, *Dyskryminacja*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 108.

4 <http://rownosc.info/rownosc.php/dictionary/item/id/266> [dostęp: 08.12.2014].

formalny (np. nauczyciela nad uczniem) oraz nieformalny (ucznia lub grupy uczniów pochodzącej z grupy większościowej nad uczniem pochodzącym z grupy mniejszościowej)⁵.

W społeczeństwie niektóre grupy są w większym stopniu narażone na dyskryminację niż inne, także ze względu na fakt, że niektóre cechy tożsamości są dla człowieka niezmiennie⁶. Stąd najczęściej mówimy o dyskryminacji ze względu na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stan zdrowia (fizycznego i psychicznego) i stopień sprawności, wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Nie jest to bynajmniej katalog zamknięty, czego dowodem jest poniższa analiza wywiadów z nastolatkami.

3.2 Dyskryminacja w szkole

3.2.1 Dyskryminacja w szkole – kontekst

Na otwarcie spotkania, bo tak chcieliśmy traktować okoliczność wywiadu grupowego z uczennicami i uczniami szkół, pytałyśmy o to, jak opisałiby atmosferę w swojej szkole i jak się w niej czują. Prosiłyśmy też o wykonanie rysunków, szkiców, które by te wypowiedzi ilustrowały. W jednym przypadku zamiast rysunków młodzież wybierała spośród rozłożonych na stoliku symboli – znaków drogowych i nadawała im własne znaczenie, w nawiązaniu do szkolnej atmosfery. Pytanie o atmosferę szkolną stanowiło dla nas punkt wyjścia do rozmowy o tym, jak uczniowie i uczennice czują się w szkole na co dzień, co może wiązać się bezpośrednio z tym, czy doświadczają dyskryminacji lub są jej świadkami. Interesowało nas też poczucie bezpieczeństwa, gdyż choć jest to zagadnienie powszechnie badane (wyniki można znaleźć m.in. w raportach z badań prowadzonych cyklicznie przez Uniwersytet Warszawski na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej⁷ oraz badania CBOS dla programu „Szkoła bez Przemocy”⁸), rzadko jest analizowane pod kątem występowania zjawisk związanych z dyskryminacją czy zjawiskami pokrewnymi, np. przemocą motywowaną uprzedzeniami.

5 D. Cieślukowska, dz. cyt., s. 112–113.

6 Niezmiennie elementy tożsamości odnoszą się do tzw. tożsamości pierwotnej, na którą składają się takie cechy jak: płeć, wiek, rasa, etniczność, orientacja seksualna, (nie)pełnosprawność; D. Cieślukowska, *Tożsamość społeczna*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 68.

7 K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997–2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005 oraz K. Ostrowska, *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997–2003–2007. Raport 2007*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2007, <http://www.ore.edu.pl/s/274> [dostęp: 21.01.2015].

8 A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport 2006 i 2011*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2011.

Dlatego w naszym badaniu skoncentrowaliśmy się na tym, jaki wpływ na klimat szkolny mają relacje rówieśnicze, a także relacje między gronem pedagogicznym a młodzieżą w odniesieniu do funkcjonowania uczniów i uczennic w grupach.

Ogólnie pojawiające się w wywiadach wypowiedzi wskazują, że atmosfera panująca w szkołach jest przez uczniów i uczennice oceniana jako raczej pozytywna, choć odpowiedzi dalekie były od entuzjastycznych. Stosunkowo często pojawiały się określenia „neutralna”, „nic specjalnego”, „zwykła”, które nie wskazują, że chodzenie do szkoły kojarzy się uczniom i uczennicom z czymś przyjemnym, radosnym czy ciekawym. Bohaterką szkolnej codzienności jest też niestety nuda, co obrazowo oddaje opis jednego z uczniów:

Kartka jest szara (...) to oznacza szarą rzeczywistość, jaką jest szkoła (...) od 12 lat, już się nudzi jak codziennie kartofle na obiad [F2-U1-Ch].

Czasem słysząc pytania o to, czy lubią chodzić do szkoły, uczniowie i uczennice wydawali się powątpiewać w sensowność tak stawianego pytania i odpowiadali, że chodzić do szkoły po prostu muszą: „Szkoła to obowiązek, muszę tu być” [F3-U5-Dz]. Biorąc pod uwagę to, że chodzenie do szkoły jest postrzegane jako obowiązek, a nie wybór czy wyraz woli, przedstawimy obraz, jaki wyłania się z analizy zebranego materiału, skupiając się na wymienianych przez uczniów i uczennice czynnikach budujących szkolny klimat.

3.2.1.1 Wartości budujące przestrzeń szkolną: otwartość i różnorodność

Wśród pozytywnych cech, w opisach szkolnej atmosfery pojawiały się odwołania do otwartości i różnorodności szkolnego środowiska – wyrażane też w sposób graficzny, jako wielość różnokolorowych postaci, które tworzą szkolną społeczność. Owe istniejące w szkolnej przestrzeni grupki mogą egzystować zgodnie obok siebie lub przeciwnie, nie zgadzać się ze sobą:

To jest jakby wrzucić piasek do wody, to się nie wymiesza [F2-U1-Ch].

Młodzież, pytana o to, jak ocenia taką sytuację, uznała, że taki podział jest naturalny i nie wpływa znacząco na atmosferę w szkole, choć powszechna jest opinia, że lepiej i milej jest być w jakiejś grupce, niż jej nie mieć:

Wiadomo, jak w każdej szkole ludzie się dzielą na grupki, w których spędzają z przyjaciółmi większość czasu [F2-U6-Ch].

Na ogół ludzie są dla siebie mili i otwarci, ale z większym szacunkiem traktują tych, którzy są w jakiejś grupie [F2-U10-Ch].

Przywoływane były też sytuacje, gdy do szkoły chodzą osoby, które nie przynależą do żadnej z grup, są widziane jako trzymające się na uboczu, nieintegrujące się z innymi:

Są 1–2 osoby, które się trzymają na uboczu, same, nie wiadomo dlaczego, nie można się z tą osobą skomunikować, zapytać, to trudno powiedzieć, czemu tak jest [F1-U7-Dz].

Są uczniowie aspołeczni, alienują się – to nie jest niczyja wina, to jest wina takich osób, że nie podejmują interakcji, a jak się patrzy z zewnątrz, to może pomyśleć, że są dyskryminowane [F2-U6-Ch].

Te czarne pacyfki symbolizują osoby indywidualne, które nie są pozerami, po prostu są sobą i się z tym czują dobrze. I one tak u nas w szkole najczęściej albo same są albo w takich małych grupkach [F4-U3-Ch].

Jak widać w przytoczonych powyżej cytatach, wraz z obserwacją dotyczącą tego, że ktoś się nie integruje ze szkolną społecznością, może pojawić się ocena dotycząca powodów takiego stanu rzeczy. W tym miejscu warto wspomnieć, że dużo więcej uwag na temat relacji między rówieśnikami (w tym przynależności do różnych grup) pojawiało się w wypowiedziach uczniów nie na początku wywiadu, gdy rozmawialiśmy o szkolnej atmosferze, ale gdy już analizowaliśmy konkretne szkolne sytuacje. Wtedy okazywało się nierzadko, że pozornie naturalne i neutralne podziały na większe i mniejsze grupki – gdy się im bliżej przyjrzeć – mogą wynikać z różnego rodzaju negatywnych zjawisk, m.in. wykluczenia. Ich opisem zajmujemy się w dalszej części tego rozdziału, w tym miejscu chcemy jedynie zasygnalizować, że w kontekście wartości takich jak otwartość i różnorodność, nierzadko zdają się one mieć jedynie deklaracyjny, powierzchowny charakter bądź są wyrazem pożądanego, a nie faktycznego stanu rzeczy.

Nawiązując do poruszanego w trakcie wywiadów tematu przynależności do grup, warto przywołać jeszcze jedną obserwację. Młodzież w silnym stopniu utożsamia dyskryminację z brakiem przynależności do grup rówieśniczych i odosobnieniem. Wątek ten był powszechny, pojawił się w prawie wszystkich, bo w pięciu przeprowadzonych wywiadach. Jak bardzo zjawisko dyskryminacji jest związane z izolacją, obrazuje jedna z wypowiedzi, w której nasz rozmówca uzasadniał, dlaczego nie dostrzega nierównego traktowania w szkole:

Raczej tak wszyscy są w grupach po parę osób i nigdy nie widać kogoś takiego, żeby był sam, żeby nie miał z kim porozmawiać [F7-U9-Ch].

Wiedza na temat przyczynowo-skutkowego łańcucha dyskryminacji skłaniałaby do tezy, że izolacja jest raczej skutkiem wykluczających reakcji otoczenia. Uczniowie i uczennice w większości przypadków nie potrafili wskazać przyczyn takiej sytuacji, oceniając je jednocześnie jako dysfunkcyjne. Z tego względu narracje nastolatków nie pozwalają nam w jednoznaczny sposób ocenić, które z przywoływanych sytuacji osób żyjących na uboczu szkolnej społeczności są konsekwencją dyskryminujących zachowań otoczenia, a które są warunkowane wyborami bądź cechami charakterologicznymi takich osób. Niemniej powszechność

utożsamiania zjawiska dyskryminacji z ograniczonymi relacjami rówieśniczymi sprawia, że jest to fakt godny odnotowania.

3.2.1.2 Relacje i wsparcie rówieśnicze

Kolejną kategorią, która wpływa na szkolną atmosferę, są relacje z rówieśnikami i wsparcie, jakiego udzielają sobie nawzajem młodzi ludzie. Osoby, których wypowiedzi oscylowały wokół stwierdzeń, że w szkole „jest fajnie”, „jest miło”, „jest OK”, proszone były o wyjaśnienie, co wpływa na ich samopoczucie. Najczęściej odnosiły się do sytuacji towarzyskich, jakie mają miejsce w szkole (zdecydowanie rzadziej pojawiały się głosy, że są też lekcje, na które osoby przychodzą z ochotą). Głównym powodem zadowolenia i dobrego samopoczucia młodzieży w szkole zdają się być rówieśnicy i kontakty z nimi:

Mnie zawsze znajomi humor poprawiają bez względu na to, co się dzieje i nawet jeśli na lekcji usłyszę, że jestem tępa czy coś, to się tym nie przejmuję [...] takie przyzwyczajenie już [F3-U7-Dz].

Przywoływane też były sytuacje, w których te relacje rówieśnicze były przyczyną złego samopoczucia osób, jednak w kontekście szkolnej atmosfery pojawiały się one zdecydowanie rzadziej niż przykłady rówieśniczego wsparcia i solidarności, i były postrzegane jako odstępstwa od normy czy chwilowe sytuacje:

W gronie najbliższych znajomych czuję się dobrze, ale zdarzają się takie przypadki, że są też elementy chamskie w naszym otoczeniu, [...] które potrafią powiedzieć parę słów, nie patrząc na to, że druga osoba stoi i słucha [...]. Przyjdzie się do szkoły w dobrym humorze, a potem się zastanawia, co ja tej osobie zrobiłam, że ona tak myśli [F3-U8-Dz].

W kontekście szkolnej atmosfery i w świetle zgromadzonych danych dotyczących wsparcia rówieśniczego zrozumiałe wydaje się nierzadkie podkreślanie przez uczniów i uczennice odmiennej oceny tego, co dzieje się w szkole podczas lekcji i na przerwach. Ten drugi moment – związany również z elementem życia towarzyskiego – jest źródłem pozytywnych uczuć i doznań większości osób biorących udział w wywiadach. Podział ten był wyrażany również w rysunkach, na których pojawiały się uśmiechnięte buźki, słońca, a obok chmury, z których pada deszcz, i buźki smutne. Poproszeni o wyjaśnienie uczniowie i uczennice tłumaczyli, że to różnice między przerwą a lekcją.

Nie lubię się uczyć, ale lubię przychodzić do szkoły, spotykać się ze znajomymi [F7-U2-Ch].

Podobnie jak w przypadku przedstawionych w poprzednim podrozdziale wartości i w tej sytuacji opis relacji rówieśniczych nabierze innego charakteru, gdy będziemy rozmawiać o sytuacjach związanych z nierównym traktowaniem. Tutaj jednak, w kontekście tego, jak

budowana jest szkolna atmosfera, w opinii uczniów i uczennic relacje towarzyskie zdają się mieć pozytywne i pierwszorzędne znaczenie.

3.2.1.3 Relacje uczniów i uczennic z kadrą pedagogiczną

Czynnikiem pojawiającym się we wszystkich badanych szkołach, jako element budujący szkolną atmosferę, byli nauczyciele i nauczycielki oraz relacje z nimi. Z badania wyłania się obraz szkół, w których grono pedagogiczne jest zróżnicowane – mówimy tutaj o kontekście, w którym uczniowie i uczennice mówili o wpływie kadry na szkolną atmosferę – jedni nauczyciele bardziej niż inni przyczyniają się do tego, że szkoła jest miejscem przyjaznym. Sprzyjają temu partnerskie relacje z uczniami i uczennicami, poważne traktowanie problemów młodzieży, dyskrecja dorosłych i zaufanie, jakim obdarzane są młode osoby. Jednocześnie, już przy omawianiu szkolnej atmosfery w wywiadach, pojawiały się przykłady zachowań nauczycieli i nauczycielek, które wskazywały, że relacje między niektórymi nauczycielami i nauczycielkami a młodzieżą szkolną nie tylko nie budują atmosfery wspierającej proces uczenia się, ale mogą go wręcz niektórym osobom utrudniać:

Nieraz relacje na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel są takie bardzo otwarte i można to porównać również do przyjaźni [F4-U4-Ch].

Są u nas w szkole nauczyciele, którzy traktują uczniów twardą ręką [...] i są tacy, którzy są do zgody [F2-U2-Ch].

Niektórzy [nauczyciele] są mili i sympatyczni, [...] chcą się zaprzyjaźnić z uczniami, a niektórzy są tak chamscy [F3-U6-Dz].

[Nauczyciele] wyzywają nas, że jesteśmy głupkami, debilami i i tak się nic nie nauczymy [F3-U2-Dz].

Większość [nauczycieli] jest takich, że można się z nimi dogadać normalnie, ale zdarzają się takie osoby, że ciężko naprawdę jest [F3-U8-Dz].

[Nauczyciele] są bardzo niesprawiedliwi niektórzy i też atmosfera w klasie jest przez to popsuta [F3-U3-Dz].

Wśród interakcji budujących szkolną atmosferę szczególne miejsce zdaje się zajmować sytuacja, w której uczniowie i uczennice mają poczucie, że mogą w szkole być sobą i wyrazić otwarcie swoje poglądy. To umożliwia realizowanie wartości takich jak otwartość i różnorodność, do których się odwołują, wskazując na elementy budujące dobrą atmosferę w szkole. Dlatego warto zwrócić uwagę na te wypowiedzi, które sygnalizują, że reakcje nauczycieli mogą blokować otwarte wyrażanie poglądów i opinii przez uczniów i uczennice:

Przy niektórych nauczycielach nie można wyrazić swojej opinii, bo to się kończy niefajnie [F3-U4-Dz]. [W szkole] nie ma wolności słowa [F3-U3-Dz].

W niektórych przypadkach złe relacje między niektórymi nauczycielami a naszymi rozmówcami i rozmówczyniami negatywnie rzutowały na ocenę szkolnej atmosfery i stanowiły punkt wyjścia do opisywania sytuacji dyskryminacji:

Szkola jest bardzo fajna, pomimo tego, że zły duch tutaj grasuje, [...] nas inwigiluje i nie pozwala swobodnie żyć [...]. Może potem to uzasadnię, ale na razie to moim zdaniem szkoła jest bardzo fajna, towarzystwo jest bardzo dobre [F7-U1-Ch].

Z przytoczonych powyżej przykładów wynika, że w opinii uczniów i uczennic na pozytywną atmosferę w szkole wpływają głównie relacje między ludźmi: tworzą ją zarówno relacje rówieśnicze, jak i stosunki między kadrą szkolną a młodzieżą.

3.2.2 Definiowanie dyskryminacji

W tej części rozdziału przyjrzymy się, w jaki sposób uczniowie i uczennice rozumieją dyskryminację i zjawiska z nią powiązane oraz jakich kategorii semantycznych używają do jej zdefiniowania: do jakich pojęć, określeń, skojarzeń odwołują się, definiując dyskryminację. Warto już w tym momencie wskazać, z jakimi trudnościami miałyśmy w tym obszarze do czynienia. Po pierwsze, nie mając aparatu pojęciowego do nazwania mechanizmów dyskryminacji i nierównego traktowania motywowanego uprzedzeniami, uczniowie i uczennice nie potrafili powiedzieć, czym jest dyskryminacja. Często rozumieli nierówności wyłącznie sytuacyjnie, na zasadzie akcja – reakcja: ktoś kogoś źle traktuje, bo tamten coś mu zrobił lub czegoś nie zrobił.

Po drugie, intuicyjnie rozumiejąc, czym jest dyskryminacja i nierówne traktowanie, wymieniali różnorodne przestanki dyskryminacji, ale nie potrafili odnieść ich do rzeczywistości swojej szkoły („u nas tego nie ma, jesteśmy równi”). Intuicyjna wiedza, którą uczniowie i uczennice mają na temat dyskryminacji (czym jest, kogo spotyka najczęściej itp.) uniemożliwia zobaczenie różnych szkolnych sytuacji jako noszących znamiona dyskryminacji i będących wynikiem np. uprzedzeń opartych na stereotypach.

Po trzecie, można wnioskować, że uczniowie i uczennice nie rozróżniają nierównego traktowania odnoszącego się do konkretnych wymiarów tożsamości od innych cech, którymi się między sobą różnią, np. słuchania innego rodzaju muzyki, kibicowania innym drużynom piłkarskim. Z ich narracji wynika, że każde odstępstwo od normy może narażać na nieprzyjemności (często wykluczenie z grupy, izolację), nieważne, czy jest to wygląd, palenie papierosów czy bycie najlepszym uczniem. Podejmując próbę opisanie zjawiska dyskryminacji, odtwarzali pojęcia przekazywane na lekcjach:

Ksenofobia, coś tam o politykę chodzi [F5-U1-Ch].

albo posługiwali się opisami konkretnych zdarzeń dyskryminacyjnych, z jakimi spotykali się w szkole:

Odpychanie kogoś na bok bez względu na to, czy go znamy czy nie, plus na przykład wygląd nam się nie podoba, no to już jest gorszy. Takie niesprawiedliwe ocenianie kogoś [F1-U7-Dz].

Nazywając dyskryminację, uczniowie i uczennice używali sformułowań odnoszących się do szerokiej kategorii „gorszego traktowania”, tj. traktowania innego, nierównego, niesprawiedliwego, krzywdzącego, nieuzasadnionego. Określenia te wskazują na przejawy dyskryminacji lub na jej konsekwencje dla osoby/osób dyskryminowanych, niemal wyłącznie w jej wymiarze indywidualnym (jako zdarzenia, do jakich dochodzi między pojedynczymi osobami lub osobą a grupą). Część uczniów i uczennic odnosiła gorsze traktowanie do konkretnych cech/wymiarów tożsamości, część skupiała się wyłącznie na aspektach zachowania, przejawach nierównego traktowania, którego mogą doświadczyć osoby postrzegane w szkole jako inne, wyróżniające się:

Według mnie dyskryminacja to jest, na przykład ktoś jest muzułmaninem i chodzi do szkoły, gdzie są katolicy sami, no i jest dyskryminowany [F7-U3-Ch].

Odrzucanie kogoś ze względu na poglądy, na wygląd [F1-U5-Dz].

Ponížanie innych, ośmieszanie, ogólne uświadomienie im, że są tacy, a nie inni.
– A jacy? – No, gorsi [F3-U6-Dz].

Wyśmiewanie się z kogoś [F1-U6-Dz].

Niszczanie psychiki [F3-U5-Dz].

Niechęć do poznania kogoś, tylko z powodu jednej cechy, [...] też kolor skóry [F6-U2-Dz].

Mój projekt dyskryminacji to traktowanie kogoś w sposób niesprawiedliwy. [...]

– A z jakiego powodu? – To zależy od widzimisię tego, który dyskryminuje, to może być, nie wiem, długość włosów, długość paznokci, długość palców u stopy, cokolwiek [...] [F2-U1-Ch]. – Z różnych może być powodów, kolor włosów, skóry [F2-U2-Ch].
– Naturalne, że jest więcej kawałów o murzynach niż o ludziach z długimi palcami, ale... – A co jest w tym naturalnego? – No, bo długie palce u stóp nie są aż tak chwytliwym tematem, jak kawały o murzynach, to jest oczywiste [F2-U1-Ch]. – Długie palce u stóp może mieć i człowiek biały [F2-U5-Ch].

Jak pokazują przytoczone wyżej przykłady, tendencyjna, jednowymiarowa ocena jest dokonywana automatycznie, na podstawie jakiejś cechy i związanych z nią wyobrażonych właściwości osób należących do grupy, wyróżnionej na podstawie tej cechy. W oparciu o nią powstaje przekonanie o mniejszej wartości, „gorszości” innego/obcego, uzasadniające niechęć do poznania tej osoby i wchodzenia w relację z nią. Z kolei brak bliższego poznania danej osoby skutkuje podtrzymywaniem przekonania, że owa „gorsza” cecha jest najważniejszą cechą jej tożsamości. Jak można wnioskować z wywiadów, jest to dość powszechny mechanizm, stojący za zdarzeniami dyskryminacyjnymi, mającymi miejsce w przestrzeni szkoły, zarówno w relacjach uczeń – uczeń, jak i uczeń – nauczyciel (więcej na ten temat w podrzdziale „Sytuacje i struktury dyskryminacyjne w szkole”).

Często w narracjach uczniów i uczennic dyskryminacja opisywana jest jako nietolerancja:

Nietolerowanie zachowań, uprzedzenia jakieś do kogoś [F4-U6-Ch].

Nietolerancja. – A co to znaczy? – Ksenofobia, coś tam o politykę chodzi [F5-U1-Ch].

Równie często uczniowie i uczennice rozumieli dyskryminację jako brak akceptacji:

Nieakceptowanie cech wyróżniających się [F4-U2-Ch].

Nieakceptowanie, takie wyraźne pokazywanie, że się kogoś nie akceptuje [F3-U7-Dz].

Nieakceptacja z powodu innych poglądów, innego zachowania, ubioru [F6-U6-Ch].

Że kogoś nie akceptujemy takimi jakimi są, nie są tacy jak my [F5-U7-Dz].

Niewiele było wypowiedzi odnoszących się do instytucjonalnego czy strukturalnego wymiaru dyskryminacji. O skutkach systemowej dyskryminacji ze względu na płeć mówiły uczennice podczas jednego z dwóch wywiadów w grupach jedнопłciowych:

W pracy na przykład, jakaś ciężka praca, no to raczej dziewczyny tam nie mogą pracować. – A wiecie o tym, że są jakieś przepisy, które zabraniają kobietom pracować? – No nie, bo niby jest równouprawnienie [F3-U3-Dz].

Inna uczennica:

Ale potrafi taki [...] gdziekolwiek w markecie, na magazynie i ci może powiedzieć: „A, bo nie dasz rady, no patrz, jaka ty jesteś drobniułka, chudziutka” i coś tam, potem ci tak prosto w oczy zrobi tak, żebyś stwierdziła sama, że „no już dobra, trudno, nie nadaję się, idę dalej szukać” [F3-U5-Dz].

Uczennice wskazały także na jeden ze skutków dyskryminacji strukturalnej, czyli fakt, że osoby należące do grupy wyróżnionej na podstawie cechy prawnie chronionej⁹ nie mają możliwości pełnego korzystania ze wszystkich zasobów i praw:

[Osoby, które doświadczają dyskryminacji] mają mniej praw jakby [F3-U9-Dz].

Uczniowie i uczennice nie odnosili się do poziomów dyskryminacji, ale próbowali ją różnicować w inny sposób. Z poniższej wypowiedzi wynika taki sposób rozumienia dyskryminacji, który wiąże ją z liczebnością, skalą zdarzenia, jego „totalnością” – mianowicie dyskryminacją będzie sytuacja, w której cała szkoła jest przeciwko jednej osobie:

Nigdy nie było tak, że cała szkoła się przeciwstawiała jednej osobie, czasami może być na przykład tak, że jedna osoba dyskryminuje inną, ale nigdy nie było tak, żeby po prostu jedna osoba była odrzucana przez wszystkich [F7-U8-Dz].

Zdaniem ucznia, możemy mieć do czynienia ze „słabszą dyskryminacją” w sytuacji, gdy jedna osoba dopuszcza się działań dyskryminacyjnych:

Mnie się wydaje, że na przykład, jak nie jest cała grupa, to że ta dyskryminacja jest słabsza, bo na przykład jeżeli jedna osoba dyskryminuje inną, inni tego nie robią, to tak może się poczuć głupio, że ta osoba dyskryminuje, a reszta tego nie robi, może po prostu przestać dlatego, że reszta osób zareaguje, że to jest niedobre, nie przyłączy się do tego [F7-U1-Ch].

Jak zaznaczyliśmy na wstępie, uczniom i uczennicom brakuje języka / aparatu pojęciowego do nazywania mechanizmu dyskryminacji. Najczęściej postrzegają sytuacje nierównego traktowania jako zachowanie o charakterze bodziec – reakcja, stąd być może niewiele wypowiedzi wskazuje na zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją. W tradycyjnym tańcuchowo-wynikowym ujęciu mechanizmu dyskryminacji umieszcza się te właśnie trzy elementy¹⁰. Jedna z uczennic dwukrotnie odwołuje się do takiego właśnie sposobu ujmowania dyskryminacji:

Komentarze [w Internecie, dotyczące czarnoskórej partnerki rapera Soboty] właściwie wywodzą się ze stereotypów i właśnie te stereotypy dążą do tego, że ktoś

9 Sformułowanie wywodzące się z doktryny prawnej. Jest ono wyrazem przekonania, że niektóre nabyte bądź wrodzone cechy człowieka (cechy tożsamości) w szczególności sposób narażają daną osobę na nierówne traktowanie, czyli dyskryminację. W polskim prawie ustawodawca wskazał katalog cech prawnie chronionych w Kodeksie pracy oraz w Ustawie z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (tzw. Ustawa antydyskryminacyjna, która wprowadza szereg zmian w tym zakresie w innych ustawach). Zob. <http://www.rownosc.info/dictionary/cechy-prawnie-chronione/> [dostęp: 15.01.2015].

10 D. Cieślukowska, *Dyskryminacja*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 109.

jest dyskryminowany, to jest moim zdaniem jedno z głównych źródeł [dyskryminacji] [F1-U1-Dz].

Robiłam niedawno prawo jazdy i spotkałam się na przykład, że dyskryminowało się właśnie młodych kierowców, a szczególnie młode kobiety. Jak już było, że kobieta jest za kółkiem, to „ooo, ona musi źle jeździć”, a moim zdaniem to jest po prostu mit, bo nie ma to pokrycia zbytnio, może ma, ale myślę, że tak samo mogą znaleźć kogoś, kto jest mężczyzną i kto nie potrafi jeździć. To jest takie trochę z góry traktowanie, jak się nie widzi, a zaraz się mówi o tym [F1-U1-Dz].

W kontekście definiowania dyskryminacji istotny jest także wątek roli rodziców w kształtowaniu się stereotypów i uprzedzeń, przekazywanych dzieciom celowo lub przejmowanych w wyniku obserwacji postaw i zachowań w rodzinnym domu¹¹. Dwie uczennice mówiły o tym w następujący sposób:

Z drugiej strony wiele osób młodych wnosi takie coś z domu też, bo jeżeli jest przepełniane tym, że właśnie Niemcy są źli, bo ileś lat temu, na jakiejś tam wojnie wybili tyle ludzi, to teraz też do nas przyjdą z karabinem i też nas wybiją i to jest takie, no... stereotypy [F1-U1-Dz].

Traktują [dzieci uchodźcze] jak z innej planety, jak jakichś innych. [...] Ja rozumiem, że to są dzieci i to idzie z rodziców, rodzice mówią coś w domu i dlatego dzieci też będą tak mówić [F5-U8-Dz].

Relacje „mniejszość – większość”, „my – oni” były dostrzegane i nazywane przez uczniów i uczennice przede wszystkim w przywoływanych opisach zdarzeń dyskryminacyjnych i nierównego traktowania w szkole, które ukazujemy w dalszej części niniejszego rozdziału („Sytuacje i struktury dyskryminacyjne w szkole”). Opisując dyskryminację, uczniowie mówili głównie o dychotomicznej relacji „lepszy – gorszy”, „podobny – inny”, kształtowanej wokół elementów takich jak status społeczno-ekonomiczny, narodowość, wykształcenie, np.:

To jest mówienie, że ktoś jest gorszy ode mnie, bo ja jestem lepszy, bo ja mam więcej pieniędzy [F4-U7-Ch].

Uczniowie i uczennice rozumieją dyskryminację jako gorsze, niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej, wyróżnionej na podstawie cech/cechy tożsamości pierwotnej lub wtórnej. Można powiedzieć, że uczniowie i uczennice korzystają z definicji uprzedzenia, wedle której uprzedzenie to tendencyjna ocena danej

11 T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 58–59.

grupy, oparta na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach jej członków i członkiń. Z kolei, według Nelsona, badacze są zgodni co do tego, że uprzedzenia występują pomiędzy grupami; zawierają w sobie ocenę (pozytywną lub negatywną) danej grupy; stanowią tendencyjny jej obraz; opierają się na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach owej grupy¹². Taka refleksja jednak nie pojawia się w wypowiedziach uczestniczek i uczestników badania.

W przeprowadzonych wywiadach grupowych dwukrotnie pojawia się pojęcie „ksenofobia”, jeden raz „rasizm”, kilka razy pada słowo „stereotyp”, „uprzedzenie” jeszcze rzadziej, co może wskazywać na bardzo wąski „słownik antydyskryminacyjny”, którym dysponują uczniowie i uczennice. W tym kontekście uderza częstotliwość posługiwania się słownictwem reprezentującym język nierównościowy, zwłaszcza homofobiczny (pedał, ciota, „emanowanie wielkim dildosem”) oraz etnocentryczny czy wręcz rasistowski (cygan, murzyn, asfalt). Język jako narzędzie używane na poziomie indywidualnym, ale także jako ponadjednostkowy system pomaga tworzyć, przekazywać i podtrzymywać stereotypy. Zasady w nim funkcjonujące odzwierciedlają nierównościowy układ społeczny, a sam język może być zbudowany i używany tak, by potwierdzać asymetrię między różnymi grupami społecznymi¹³. Słownictwo i określenia używane przez naszych rozmówców zdają się potwierdzać powyższe twierdzenie. Przyjrzyjmy się poniższej wypowiedzi:

[O przeciwdziałaniu dyskryminacji poprzez zmianę „stylu myślenia”] Uważam, że jest to droga żmudna, a i tak trochę mało skuteczna, bo człowiek ma pewne mechanizmy wrodzone, na przykład jakąś tam lekką czy większą ksenofobię i tego się nie zmienia. [...] – A jak rozumiesz ksenofobię? – Już to mówię, bo jeśli człowiek, założmy się urodzi w Ameryce Północnej i od dziecka ma kontakt z murzynami, z białymi osobami, nawet jeszcze z Meksykanami, to jest co innego i traktuje to jako taki swój element, no taki normalny, jako swoje środowisko, ale jeśli na przykład osoba w Polsce od młodości jest chowana z ludźmi białymi i nagle ma kontakt z murzynem, to jest dla niej osoba egzotyczna i może podejść z zainteresowaniem albo z takim podejściem „ooo murzyn, murzyn, czarna pała hahaha” [F2-U1-Ch].

Swoboda, z jaką nasi rozmówcy posługiwali się słowem „murzyn”, pokazuje, że raczej nie uważają go za określenie niewłaściwe czy obraźliwe. Określenia Murzyn, Cygan czy Żyd, pisane z wielkiej litery, uznawane są w języku polskim za nazwy grup etnicznych, religijnych czy kulturowych. Jednocześnie słowa te mają swoje drugie znaczenie, w którym stały się obraźliwymi etykietami. Potwierdzenie tego faktu znajdziemy w popularnych powiedzeniach, np. „murzyn zrobił swoje, murzyn może odejść”, „ocyganić”, „podjudzać”. W perspektywie

12 Tamże, s. 33.

13 D. Cieślukowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 93.

językoznawczej słowo „murzyn”, „cygan” czy „żyd” mogą jawić się jako neutralne, jednak z antydyskryminacyjnego punktu widzenia są przejawem etnocentryzmu (czyli wskazują na brak wrażliwości na różnorodność etniczno-kulturową), a w pewnych sytuacjach wręcz rasizmu (gdy służą aktywizowaniu uprzedzeń i wykluczaniu)¹⁴.

W narracjach uczniów i uczennic przyczyną dyskryminacji mogą być zarówno cechy wrodzone, niezależne od woli jednostki, składające się na tożsamość pierwotną, jak i te wyznaczające tożsamość wtórną, tj. przynależności nabywane w trakcie życia jednostki, podlegające zmianom, bardziej kontrolowane, częściej zależne od indywidualnego wyboru. Zauważali to rozmówcy:

Uznaję, że dyskryminacja to jest ze względu najczęściej na coś, na co się nie ma wpływu, tak jak kolor skóry na przykład [F2-U2-Ch]. – Wiesz co, nie tylko, czasami za poglądy też [F2-Ch-U4].

[...] Ale na przykład, jak ktoś ma na coś wpływ, może coś zmienić, to najczęściej, moim zdaniem, to nie jest dyskryminacja, chociaż czasami może tak bywa przy poglądach politycznych na przykład, ale w większości przypadków raczej no, to tak, jakby ktoś miał zwyczaj chodzenia nago [możesz to zmienić] [F2-U2-Ch].

Nie wszystkie wymieniane przez uczniów i uczennice przesłanki mają wymiar tożsamościowy (pierwotny i wtórny). Może to wskazywać na to, że przynajmniej dla części naszych rozmówców i rozmówczyń dyskryminacją jest każde niesprawiedliwe, niepożądane potraktowanie ze strony nauczycieli i nauczycielek czy rówieśników, także takie, które nie wynika z przypisywania przynależności grupowej, wyróżnionej na podstawie jednej z cech tożsamości. Bez wątpienia, zachowania, które utrudniają bądź uniemożliwiają rozwój i uczenie się młodym ludziom, nie powinny mieć miejsca w przestrzeni szkolnej, warto jednak odróżniać zachowania, czyny, zdarzenia, które dotyczą osoby odróżniającej się od środowiska swoją mniejszościową charakterystyką, od zachowań i zdarzeń niewynikających z cech tożsamości. Będzie to miało kluczowe znaczenie dla działań antydyskryminacyjnych podejmowanych przez szkołę, szczególnie jeśli chodzi o sposoby reagowania na dyskryminację, mikronierówności, etykietowanie, przemoc i inne zjawiska motywowane uprzedzeniami.

3.2.3 Sytuacje i struktury dyskryminacyjne w szkole

Jedno z kluczowych pytań, stawianych w ramach niniejszego badania, dotyczyło obecności oraz charakteru zdarzeń i struktur dyskryminacyjnych¹⁵ w przestrzeni szkoły. Poniższy

14 Tamże, s. 98.

15 Definicje pojęć: zdarzenie dyskryminacyjne i struktura dyskryminacyjna znajdują się w Rozdziale 2 niniejszego raportu.

fragment prezentuje efekt naszych poszukiwań w tym obszarze. Interesowało nas zarówno to, jakie konkretne formy przybierają akty dyskryminacji i kto ich doświadcza, jak i konsekwencje takich zdarzeń dla wszystkich stron w nich uczestniczących.

Główne wyzwanie, jakie napotkaliśmy przy zbieraniu i analizowaniu materiału badawczego, wynikało z intuicyjnego, nie zawsze trafnego pojmowania przez uczestników i uczestniczki naszego badania, czym jest dyskryminacja. Uczniowie i uczennice wielokrotnie, w odpowiedzi na pytanie o dyskryminację w szkole, opisywali sytuacje trudne, konfliktowe bądź też niezrozumiałe dla nich zachowania rówieśników czy nauczycieli. Jednocześnie, nie łączyli tych zachowań z konkretnymi cechami tożsamości ich odbiorców. Niemniej, uznaliśmy za istotne przywołanie wszelkich doświadczeń, także tych subiektywnie postrzeganych przez młodzież jako dyskryminacja, aby z jednej strony pokazać stan wiedzy i umiejętność identyfikacji przypadków nierównego traktowania przez naszych rozmówców i rozmówczynie, a z drugiej – nie pominąć żadnej kwestii, która była w ich opinii istotna.

W pierwszej kolejności warto odnieść się do wypowiedzi uczniów i uczennic stwierdzających, że w ich szkole nie dochodzi do dyskryminacji. W większości przeprowadzonych wywiadów grupowych kilkakrotnie padały stwierdzenia „u nas nie ma takiego problemu”, a przywoływanie jakichkolwiek doświadczeń kojarzących się z nierównym traktowaniem w widoczny sposób sprawiało rozmówcom i rozmówczynom trudność (długie momenty ciszy, widoczne zniecierpliwienie niektórych osób). Pojawiały się następujące wypowiedzi:

W szkole takie cuda chyba się nie dzieją, bo tu nawet nie ma kogo dyskryminować, nawet jakby się chciało, bo tu ani murzyni, ani... nie ma czegoś takiego [F2-U1-Ch].

Można być tym kim się chce, obojętnie kim się jest? – No tak [F1-Dz-U7].

Jakoś tak nikt nikogo nie dyskryminuje [F7-U2-Ch].

Jednocześnie w każdej przeprowadzonej rozmowie pojawiała się przynajmniej kilka konkretnych opisów sytuacji dyskryminacji oraz kilkanaście ogólnych wskazań grup niesprawiedliwie traktowanych w szkole. Zdarzało się, że te same osoby, które stwierdzały, że nie ma nierównego traktowania w ich społeczności szkolnej, w kilkanaście minut później opisywały konkretny jej przykład. Także podczas przeprowadzania wywiadów zdarzało się, że uczniowie używali obelżywych określeń wobec poszczególnych mniejszości i głosili nacechowane uprzedzeniami poglądy, poniżające bądź stygmatyzujące dla przedstawicieli i przedstawicielek danej grupy (w tym uczestników i uczestniczek społecznej przestrzeni szkoły). Przykładki te szczegółowo zostaną przywołane poniżej.

Możliwą przyczyną tak różnych relacji jest nieposiadanie przez uczniów i uczennice aparatu pojęciowego związanego z zagadnieniami dyskryminacji. Młodzież miała znacznie większe trudności z identyfikacją mechanizmów nierównego traktowania w konkretnej i nieabstrakcyjnej szkolnej przestrzeni niż z podawaniem przykładów dyskryminacji występujących

w społeczeństwie. Podczas wywiadów miałyśmy wrażenie, że osoby w nich uczestniczące pierwszy raz podejmują refleksję nad relacjami pomiędzy grupą dominującą a grupami mniejszościowymi w szkole.

3.2.3.1 Formy dyskryminacji w szkole

Uczniowie i uczennice przywoływali bardzo różne formy, jakie dyskryminacja przybiera w szkole. Poniżej przedstawiamy kategorie semantyczne, jakie pojawiły się w tym kontekście oraz propozycję ich typologii. Skatalogowanie sposobów nierównego traktowania posłuży nam w kolejnym kroku do przyjrzenia się, czy konkretne jej formy są częściej bądź rzadziej stosowane w odniesieniu do określonych uczestników i uczestniczek społecznej przestrzeni szkoły. Do opisu dyskryminacji w szkole uczniowie i uczennice stosowali często ogólne kategorie, niewskazujące na konkretne zachowania, a bardziej na ich skutek bądź zamiar. Były to sformułowania: *wyzywanie się, nękanie, gnębienie, niszczenie kogoś, poniżanie, niedawanie komuś szans, gaszenie kogoś, jeżdżenie po kimś, sprowadzanie do parteru, traktowanie inaczej (niż pozostałych), złe traktowanie, nieakceptowanie*. Jako ogólną można wyodrębnić grupę skojarzeń o charakterze afektywnym bądź związanym z postawami: *nienawidzenie kogoś, nieszanowanie kogoś, nielubienie kogoś, bycie „zhejconym”¹⁶*.

Uczestnicy i uczestniczki badania w widoczny sposób kojarzą zachowania dyskryminacyjne z izolacją, którą z pewnością należy uznać za osobną kategorię. Posługują się przy tym pojęciami: *odtrącenie, nierozmawianie z kimś, niegadanie z kimś, niesiadanie z kimś, unikanie, olewanie, brak kontaktu, traktowanie jak z innej planety*. Znacznie częściej opisują przykłady takich sytuacji, niż definiują to zjawisko:

Do żadnej grupy nie przynależę, jakby nie miał w ogóle znajomych, z nikim nie widziałem go, żeby kiedykolwiek z kimś rozmawiał [F2-U2-Ch].

Co charakterystyczne dla tej kategorii, częstokroć rozmówcy i rozmówczynie nie byli w stanie podać, z jakiego powodu dana osoba doświadcza wykluczenia. Wątek ten jednak pojawił się w niemalże wszystkich wywiadach, w większości był także pierwszym skojarzeniem z dyskryminacją w szkole. Powszechność oraz waga nadawana tej formie dyskryminacji (a właściwie opisom jej skutków bądź opisom zjawisk mylnie definiowanych jako nierówne traktowanie) nasuwają przypuszczenie, że osoby uczestniczące w badaniu postrzegają to jako bardzo dotkliwą sankcję.

Równie często doświadczenia dyskryminacji w szkole są kojarzone z wyśmiewaniem się z kogoś. Wątek ten wielokrotnie pojawiał się we wszystkich wywiadach grupowych. Uczniowie

16 Od angielskiego czasownika „to hate” – nienawidzić. Sformułowanie „bycie zhejconym” należy zatem tłumaczyć jako bycie znienawidzonym/znienawidzoną.

i uczennice znajdowali na tę formę dyskryminacji następujące określenia: *śmianie się, wyśmiewanie się z kogoś, żarty i przesadne żarty, wyszydzanie, nabijanie się, darcie z kogoś łacha*.

Kategorią pokrewną, ale o nieco innym wydźwięku, pozostaje wyzywanie, przezywanie i obrażanie, kiedy wypowiedź nie ma charakteru – w założeniu nadawcy – żartobliwego. Najczęściej uczniowie i uczennice podawali tutaj przykłady wyzwisk (np. „Ty pedale”; „tapeciara”) bądź ksywek (np. „murzyn”, „cygan”). Wypowiedzi te cechuje przemoc werbalna, niektóre z nich mają charakter mowy nienawiści.

Szósta kategoria skojarzeniowa wiąże zachowania dyskryminacyjne w szkole z ocenianiem kogoś. Osoby uczestniczące w wywiadach posługiwały się sformułowaniami: *ocenianie powierzchowne, uważanie kogoś za gorszego, inne postrzeganie, patrzenie na kogoś z pogardą, sprowadzanie kogoś do parteru*. Młodzież przywoływała także deprecjonujące wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek, odnoszące się do cech tożsamości danych osób: „puściła się”, „jesteś tępą”. Niektóre komunikaty stygmatyzują: „coś się stało to od razu – to zrobiły Czeczeny” (wypowiedź w relacji uczeń – uczeń), patologizują: „to chyba coś jest z tobą (uczennica–lesbijka) nie tak”, bądź kryminalizują przedstawicieli określonych grup: „reszta nauczycieli uważała, że ja jestem jakimś nie wiadomo jakim złodziejem, przestępcą” – oba sformułowania padają w relacji nauczyciel – uczeń.

Jako osobną kategorię dyskryminacyjnych zachowań należy wskazać – niejako przez analogię do deprecjonowania grupy mniejszościowej – podkreślanie swojego statusu jako grupy uprzywilejowanej. Objawia się to *uważaniem się za elitę, trzymaniem się z daleka od zwykłych (uczniów), stawianiem się na wyższym poziomie, wywyższaniem się, twierdzeniem, że jest się lepszym*.

Pokrewną kategorię doświadczeń stanowią paternalistyczne postawy większości oraz dyskursywne strategie dyscyplinowania, odwołujące się do obowiązującej normatywności. Najczęściej przyjmują one charakter komunikatów nie wprost, jak na przykład „od początku był Adam i Ewa” czy „trzymamy się standardów, norm, które obowiązują ogólnie w naszym społeczeństwie”.

Osobna grupa skojarzeń jest powiązana z zachowaniami nauczycieli i nauczycielek. Uczniowie i uczennice wprost nazywali to faworyzowaniem, a w opisywanych sytuacjach wskazywali na stosowanie podwójnych standardów i zaniżanie oczekiwań wobec przedstawicieli i przedstawicielek danej grupy mniejszościowej.

Specyficzna grupa zachowań postrzeganych jako krzywdzące polega na braku zrozumienia dla sytuacji danej osoby, przy czym nie jest to wiązane z uprzedzeniami, a z brakiem świadomości. „Oni tego nie rozumieją” – stwierdziła jedna z dziewcząt, opisując sytuację, kiedy nie mogła pojechać na wycieczkę ze względu na sytuację finansową swoich rodziców.

3.2.3.2. Przesłanki dyskryminacji w szkole

Zdaniem naszych rozmówców i rozmówczyń, w miejscach swojej dotychczasowej edukacji osoby doświadczyły dyskryminacji bądź były na nią narażone ze względu na: orientację

seksualną; status społeczno-ekonomiczny; pochodzenie narodowe, etniczne bądź miejsce zamieszkania; kolor skóry; status uchodźcy; religię i wyznanie; wygląd; zainteresowania; dobre bądź złe wyniki w nauce i zachowanie w szkole; stan zdrowia i (nie)pełnosprawność; wychowywanie się z jednym bądź dwojgiem rodziców; tożsamość płciową; zawód wykonywany przez rodziców. Z wywiadów wynika, że do katalogu cech tożsamości, które narażają na gorsze traktowanie, należy włączyć także płeć oraz młodszy wiek i uczęszczanie do niższych rocznikowo klas bądź niższych etapów edukacji. Warto jednak zaznaczyć, że nasi rozmówcy nie wskazywali wieku jako przestanki dyskryminacji, a wypowiedzi wskazujące na „normę starszości” padały przy okazji innych wątków.

Warto podkreślić, że nie wszystkie zaobserwowane i opisane przez nas przykłady dyskryminacji w szkole są postrzegane jako takie przez naszych rozmówców i rozmówczynie. Wynika to ze wspomnianego na początku tego podrozdziału wniosku, że uczniowie i uczennice w ograniczonym stopniu potrafią identyfikować zjawiska nierównego, gorszego traktowania w swoim najbliższym otoczeniu. Odnosi się to zwłaszcza do rasistowskich, homofobicznych bądź seksistowskich zachowań rówieśników i nauczycieli, które uczestnicy naszego badania interpretowali jako neutralne, czasami nawet pozytywne sytuacje.

a) Dyskryminacja ze względu na orientację seksualną.

Choć wywiady grupowe wśród nastolatków z pięciu szkół nie dają podstaw do wyciągania zgeneralizowanych wniosków, które grupy uczniów w polskich szkołach doświadczają w największym stopniu opresji, to nie sposób nie odnieść się do faktu, że najszerszy katalog form nierównego traktowania, przywołany przez naszych rozmówców i rozmówczynie, dotyczył osób nieheteroseksualnych, w tym przede wszystkim młodych mężczyzn. Wątek ten był obecny na czterech spotkaniach. Zachowania dyskryminacyjne obejmowały tu katalog: od izolacji (a właściwie grożenia izolacją, gdyż w badanych szkołach praktycznie nie było przypadków ujawnionych nieheteroseksualnych osób – jeden mężczyzna i dwie kobiety), przez wyśmiewanie, wyzwiska, negatywnie oceniające komentarze, po pozornie neutralne wypowiedzi wpisujące się w heteronormatywny dyskurs¹⁷.

Orientacja seksualna została wprost wskazana jako powód nierównego traktowania w trakcie jednego wywiadu. Dwukrotnie padły tam przykłady deprecjonujących zachowań uczniów i uczennic, wszystkie w odniesieniu do „wyautowanych”¹⁸ lesbijek:

17 Dyskurs heteronormatywny zakłada, że wszyscy są heteroseksualni, pomijając możliwość innych relacji niż te między osobami odmiennej płci. Powoduje to sytuację, w której osoby nieheteroseksualne muszą „ujawniać” swoją orientację, co z kolei implikuje, że wcześniej ją ukrywały. W rzeczywistości nie chodzi o to, że osoba nieheteroseksualna ukrywa swoją orientację, ale że *a priori* zakłada się, że jest ona osobą heteroseksualną.

18 „Coming out – decyzja o dobrowolnym ujawnieniu otoczeniu swojej nieheteroseksualnej orientacji seksualnej, często poprzedzona procesem samoakceptacji”. W tym kontekście osoba „wyautowana”

Nie znali jej, a na przykład z imienia potrafili ją powyzywać od takich, siakich i owakich, ze względu na to, że jest z dziewczyną [F3-U5-Dz].

[Uczennica, opowiadając o swojej koleżance:] Nie akceptują tego – „jak ty możesz być taka, czy to od dziecka tak miałaś?” [F3-U5-Dz].

Także w tej grupie, dziewczęta dostrzegają homofobiczny charakter postaw rówieśników, mają do tego krytyczny stosunek i widzą konsekwencje takich zachowań:

Orientację różnych osób wyśmiewają [...] [F3-U2-Dz].

Ich wyśmiewają po prostu za to, że po prostu są tacy jacy są [F3-U2-Dz].

I też osoby to różnie oceniają, różne wypowiedzi padają [...]. Trochę głupio to tak na klatę przyjąć [F3-U2-Dz].

W przeważającej mierze nastolatki opisywały sytuacje, w których dochodziło do obrażania, wyśmiewania i deprecjonowania osób nieheteroseksualnych, nie definiując ich w ten sposób. Jeden z uczniów, odwołując się do wątku obecności osób homoseksualnych w szkole (chodziło o nauczyciela), podaje przykład:

Nie wiemy, ale podejrzewamy, że ma faceta. Ja o nim zawsze miałem takie zdanie, że – „a, bo to pedał, o czym tu z nim rozmawiać”. Ale [potem się okazało, że to jest] naprawdę spoko ziomek [F4-U4-Ch].

Większość wypowiedzi odnoszących się do kwestii, jak nazywają to uczniowie, „innej orientacji”, posiada wspólne cechy. Po pierwsze, uczniowie nie wykazywali refleksji, że nie tylko opisywane przez nich sytuacje, ale także to, w jaki sposób o nich mówią i jakiego języka używają w trakcie wywiadów, ma charakter dyskryminujący. Po drugie, opisom osób homoseksualnych – zarówno w szkole, jak i w społeczeństwie – towarzyszyła stereotypizacja. Nie brakowało także wypowiedzi o wyraźnym nacechowaniu uprzedzeniami. Wyraz im dawali głównie chłopcy. Jednym ze skrajnych tego przykładów, bynajmniej nie jedynym, jest wypowiedź jednego z uczniów:

A to, czy na przykład ktoś jest tam pedziem czy nie, nikogo nie pytam się, bo mnie to nie obchodzi. A jak ktoś jest pedałem, homoseksualistą, już tak mówiąc, miło dla tej osoby, to bym z nią ograniczył kontakt, bo bym się brzydził, przyznam się szczerze, brzydziłbym się tej osoby, więc wolę nie wiedzieć [F2-U1-Ch].

to taka, o której wiadomo, że jest nieheteroseksualna. *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Warszawa 2011, s. 10.

Na osobne miejsce zasługuje kwestia języka. O osobach o innej niż dominująca orientacji seksualnej uczniowie wyrażają się różnie: heteroseksualiści, osoby homoseksualne, geje, ci ludzie, te osoby. Równie często do określenia homoseksualnych mężczyzn, także konkretnych osób uczących się bądź pracujących w szkole, używa się sformułowania „pedał”. Część uczniów zdawała się nie dostrzegać pejoratywnego wydźwięku tego słowa, stosując je, zdawałoby się, zamiennie z określeniem „gej”. Z drugiej strony, można było odnieść wrażenie, że najbardziej powszechną szkolną obelgą także pozostaje słowo „pedał”. Jeden z uczniów w taki sposób uzasadnia „popularność” tego stwierdzenia:

Proste, krótkie i każdy zrozumie [F7-U2-Ch].

Zastanawia, dlaczego w szkole, w której tak piętnuje się wulgaryzmy, sformułowaniem tym tak swobodnie posługują się jej wychowankowie – określenie to padło we wszystkich czterech wywiadach, w których poruszany był wątek nieheteroseksualności. Być może jednym z tropów, którym należałoby poświęcić kolejne badanie, pozostają poniższe wypowiedzi nastolatków:

Po prostu nauczyciel nie za bardzo zwróci uwagę, tylko zwróci uwagę wtedy, jakby ktoś przeklął [F7-U6-Dz].

O tym się nie rozmawia w szkole [F4-U4-Ch].

Nasze badanie pokazuje, że w szkolnej przestrzeni osobami najbardziej narażonymi na dyskryminację ze względu na orientację seksualną pozostają chłopcy, którzy nie ubierają się w sposób stereotypowo przypisany młodym mężczyznom:

Wyobraża sobie pani chłopaka, który idzie ściśnięty rurkami różowymi, w jakiejś koszulce, fryzurka, okularki różowe albo niebieskie i idzie taka ciota [F7-U1-CH].

„Pedał” mówi się na chłopaka, który dba o siebie, bo np. układa sobie grzywkę rano i chodzi w rurkach [F7-U6-Dz]. [...] W bluzce takiej opiętej [F7-U6-Dz].

Jak chłopak ubierze te rurki takie czy coś, to ludzie zazwyczaj mówią... pedał, pedał [F3-U3-Dz].

Wygląd staje się zatem powodem do dyskryminacji przez asocjacje. Uczniowie i uczennice przypisują określoną, negatywnie wartościowaną orientację seksualną swoim kolegom tylko na podstawie wynikającego ze stereotypu kryterium stylu ubierania się¹⁹. Prowadzi to także

19 Wnioski te wydają się zbieżne z badaniami przeprowadzonymi w 2012 roku przez Kampanię Przeciw Homofobii. Według nich, homofobicznej przemocy najczęściej doświadczają chłopcy, których zachowanie uważane jest za „dziewczęce”. Odpowiedzi takiej udzieliła największa

do kolejnego wniosku dotyczącego problematyki nierównego traktowania w szkole. Jest nim centralne znaczenie wyglądu, który może „zdradzać” faktyczną bądź przypisaną przynależność danej osoby do wielu grup mniejszościowych.

Podsumowując problematykę nierównego traktowania w szkole ze względu na orientację seksualną, nie można pominąć także szerszego kontekstu pojedynczych aktów dyskryminacyjnych. Jest nim zjawisko heteronormatywności, która tworzy całą strukturę dyskryminacyjną relacji budowanych w społeczeństwie, także w szkole. Pozornie neutralne komunikaty w skuteczny sposób mogą dyscyplinować do „przyjęcia” dominującej seksualności, do ukrywania się z nienormatywnymi orientacjami. Wyraz temu dali także nasi rozmówcy, odwołując się do „praw natury”:

No załóżmy, że ktoś jest za tym, żeby były związki facet – facet, kobieta – kobieta, prawda? A czy w przyrodzie ktoś się spotkał, żeby na przykład dwie świnię albo na przykład dwa konie wychowywały źrebię [F4-U7-Ch];

nawiązując do wątków kosmogonicznych, obecnych w Biblii:

[Osoba] powinna mieć i ojca, i mamę, bo [...] tak było od zawsze, od początku był Adam i Ewa [F4-U7-Ch];

powołując się na niekwestionowane normy i zasady, zdefiniowane przez większość:

Nie robi się tego [manifestowanie przynależności do mniejszości] w sposób bardzo przesadny. Trzymamy się standardów, norm, które obowiązują ogólnie w naszym społeczeństwie [F2-U6-Ch];

oraz stwarzając pozory obiektywności i równości praw:

Tak jak my swoją heteroseksualnością, może poza parami, które się całują na auli, nie emanujemy [F2-U2-Ch].

Sytuacją, którą jedna z rozmówczyń mylnie skojarzyła z gorszym traktowaniem ze względu na orientację seksualną, była historia osoby transpłciowej.

Ja się spotkałam, ale nie tak, że ktoś kogoś dyskryminuje czy coś, tylko on po prostu chodzi i mówi każdemu, że jest dziewczyną, a jest chłopakiem i tak też inaczej na niego trochę patrzę [F3-U9-Dz].

Przywołanie tego przykładu wywołało dyskusję, z której wynikało, że dla uczennicy nie było jasne, na czym polega transpłciowość oraz kto powinien o niej „orzekać”:

liczba ankietowanych nieheteroseksualnych nastolatków (83,6%). Zob. *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Warszawa 2012, s. 57.

- Może nie tyle [że jest dziewczyną], chłopak wygląda bardzo kobieco [F3-U3-Dz].
– Nie, on sam o sobie mówi, że jest chłopakiem, a powinien być dziewczyną [F3-U9-Dz].

Wątek napiętnowania osób nieheteroseksualnych jest także poruszony w części dotyczącej dyskryminacji i zjawisk pokrewnych w relacjach nauczyciele – uczniowie.

b) Dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny.

Najczęściej przywoływaną przestanką niesprawiedliwego traktowania był status społeczno-ekonomiczny. We wszystkich wywiadach kwestia majątności pojawiła się jako przestanka różnicowania ludzi w społeczeństwie i w każdym przypadku uczniowie i uczennice podali takie przykłady ze szkoły. Tutaj, w przeciwieństwie do nieświadomych stereotypów, uprzedzeń i kształtowanych przez nie zachowań względem osób nieheteroseksualnych, uczniowie w jasny sposób zauważają takie sytuacje i postrzegają je jako niezawinione i nieuprawnione. Wśród form nierównego traktowania szczególnie często wskazywane było wywyższanie się uczniów i uczennic o wyższym statusie majątkowym. Grupa, nazwana w jednym z wywiadów „elitą”, była przez nastolatków scharakteryzowana w następujący sposób:

[Osoby nazywane „elitą” mówią na przykład]: „Nas stać na lepszą wycieczkę” [F1-U7-Dz];

[Lepiej sytuowani uczniowie i uczennice podkreślają]: „Czego to ja nie mam, bo mi rodzice kupili takiego ścigacza, takie auto, ja mam na zawołanie takie telefony” [F4-Ch-U4];

[Jak] ta osoba nie pasuje, to musi jakoś dopasować się do nich w jakiś sposób. [...] Na przykład mają lepszy telefon, który taka osoba też chce, żeby nie być gorszym [...].
Różne rzeczy [materialne] [F5-U5-Dz].

Uczniowie i uczennice, opisując zachowania tych osób, nawiązują do mechanizmów budowania dystansu społecznego. Przywołują takie sformułowania jak: *twierdzą, że są lepsi, trzymają się z daleka od zwykłych (ludzi, uczniów), poniżają i wyśmiewają biedniejszych, sprowadzają do parteru.*

Podobnie jak w narracjach poświęconych nienormalnie wyglądającym młodym mężczyznom, powraca tutaj wątek wyglądu. Tym razem jest on czynnikiem statusu społecznego:

Ktoś się modnie ubiera, że pół X [nazwa miejscowości] tak wygląda, a ktoś po prostu po swojemu, czy biedniej, czy jakoś [F3-U6-Dz].

W temacie dotyczącym ograniczonych zasobów finansowych, jedna z uczennic przywołuje własne doświadczenia:

Na przykład jest tak, że [...] jest jakaś wycieczka klasowa i wiesz, że nie pojedziesz na nią, a ileś tam osób brakuje nauczycielowi do wycieczki. Na przykład ci mówią – „Jedź na tą wycieczkę”. Jak mówisz, że miałeś takie i takie wydatki, masz jeszcze rodzeństwo, które też by chciało pojechać, a jesteś starszy, to wiadomo, że młodszemu ustąpisz rodzeństwu. Ale oni tego nie rozumieją, i że – „a głupie wymówki masz” [F3-U5-Dz].

W tym przypadku powodem nieprzyjemnych komentarzy ze strony rówieśników wydają się być nie tyle uprzedzenia wobec osób mniej majątnych, ale brak zrozumienia, że ktoś może znajdować się w gorszej sytuacji materialnej.

c) Dyskryminacja ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe, terytorialne oraz kolor skóry, status uchodźcy i wyznanie.

W większości szkół nasi rozmówcy i rozmówczynie odtworzyli sytuacje związane z gorszym traktowaniem osób ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe, terytorialne. W kilku przypadkach były to osobiste historie cudzoziemców – dzieci, które przeprowadziły się do Polski wraz z rodzinami, ubiegające się o status uchodźcy. W relacjach tych osób charakterystyczne jest pojawienie się splotu kilku czynników, takich jak nieznamość języka grupy dominującej, poczucie wyobcowania, poczucie tymczasowości oraz tęsknota za swoim krajem. Jedna z dziewcząt wspomina:

Jak oni [uchodźcy] pierwszy raz przyjadą do Polski, nie znają języka, nic. [...] Myślisz, że wszyscy rozmawiają o tobie, że śmieją z ciebie, że nie rozumiesz, o co chodzi. To jest trudne, kiedy jeszcze tęsknisz do domu [...]. Oni [uczniowie] nie chcą [rozmawiać z uchodźcami] i traktują inaczej też [F5-U8-Dz].

Komunikowanie się jest niezbędnym warunkiem do budowania relacji w środowisku społecznym i poczucia bezpieczeństwa. Niemożność porozumienia się nasuwa na myśl zjawisko dyskryminacji strukturalnej, gdzie na każdym kroku uczeń bądź uczennica może doświadczać wyobcowania.

Uczennica-uchodźczyni – w przeciwieństwie do uczniów i uczennic polskiego pochodzenia z tej samej szkoły – postrzega tę kwestię nie tylko jako obiektywną barierę w porozumieniu się, ale intencjonalne zachowanie polskich dzieci, motywowane uprzedzeniami do „obcych”:

Inni nie chcą gadać z nimi [uchodźcami]. Siadać, nie mieć nijakiego kontaktu. [...] Traktują, jak [...] z innej planety i nie ludzi, jak innych [F5-U8-Dz].

Inna uchodźczyni z kolejnej szkoły opowiada tymczasem o obserwowanym mechanizmie generalizacji i stygmatyzacji:

Był tu jeden Czeczen, który przyjechał i ze wszystkimi Polakami, prawie ze wszystkimi ze szkoły to on pokłócił się bardzo, i potem już [...] [jak] coś się stało, to od razu – to zrobili Czeczeny [F6-U9-Dz].

Kwestia napiętnowania osób o innym niż katolickie wyznaniu stała się przedmiotem refleksji naszych rozmówców tylko w jednym przypadku, przywołanym przez uchodźczynię:

Były takie, że były inne dzieci i ich traktowali bardzo źle. Że „ja nie będę siedał z tym, [...] on jest z drugiego kraju, on jest muzułmaninem” czy coś takiego [F5-U8-Dz].

Całość relacji uczniów i uczennic o doświadczeniu migracyjnym wskazuje na wielość wykluczeń, jakich mogą doświadczać. Wynikają one nie tylko z odmiennego (niż polskie) pochodzenia i nieznajomości języka, ale także z innego (niż dominujące w Polsce) wyznania czy, w niektórych przypadkach, koloru skóry. To z kolei nasuwa skojarzenie z dyskryminacją krzyżową, czyli z takim „współgraniem ze sobą różnych charakterystyk grupowych danej osoby, które wchodzą ze sobą w interakcje jednocześnie. Nie daje się ona zredukować do po prostu «sumy» doświadczeń wynikających z przynależności do różnych grup, lecz tworzy nowy, charakterystyczny system wykluczeń”²⁰.

Można się także zastanawiać, na ile kwestie językowe (wywiady były prowadzone wyłącznie w języku polskim) pozbawiły uczniów i uczennice, których pierwszym językiem nie jest język polski, możliwości pełnego uczestniczenia w przeprowadzanych dyskusjach. Jednocześnie nieliczne, ale dojmujące, relacje nastolatek innego niż polskie pochodzenia, nasuwają refleksję, że doświadczane przez nich wyobcowanie nie jest kwestią jednostkowych, dyskryminacyjnych incydentów, ale stanem trwającym w czasie, przynajmniej do momentu, w którym nauczą się języka polskiego w komunikatywnym stopniu. Mówi o tym jedna z uczennic-uchodźczyń:

Kiedy już nauczysz się języka i rozmawiasz ze wszystkimi, to jest lepiej [F5-U8-Dz].

Aby doświadczyć innego traktowania w szkolnym środowisku, nie trzeba pochodzić z odległego kraju. Często „wystarczy” mieszkać bądź przeprowadzić się spoza terytorium symbolicznie postrzeganego jako „swoje” – z innej dzielnicy bądź miejscowości. Jeden z takich przypadków opisujemy szczegółowo w części poświęconej traktowaniu uczniów i uczennic przez nauczycieli. Kolejny miał miejsce w trakcie przeprowadzania wywiadu, kiedy jeden z rozmówców w formie żartu w taki sposób skomentował fakt mieszkania swojego kolegi w innej dzielnicy:

20 D. Cieślikowska, N. Sarata, *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2012, s. 7, <http://tea.org.pl/userfiles/file/Wielokrotna.pdf> [dostęp: 15.01.2015].

Więc cię nie dyskryminujemy, że się wyprowadziłeś do obcych, to teraz siedź cicho [śmiech] [F2-Ch-U2].

Jeden z uczniów wspomniał także o uczuciu „wyobcowania”, w wyniku niedawnej przeprowadzki i zmiany szkoły, trudno jednak stwierdzić, na ile takie odczucia są efektem szczególnego traktowania przez rówieśników.

Sytuacje napiętnowania w szkole pojawiają się przez skojarzenia osób polskiego pochodzenia z grupami silnie stereotypizowanymi. Taki przykład dotyczy karnacji skóry:

Ja mam w klasie kolegę, który jest ciemnej karnacji, a nie jest z pochodzenia no... z zagranicy, po prostu ciemna karnacja, i zjadł zaraz, że on to jest murzynem, że zlewa się z asfaltem i w ogóle [F4-U4-Ch].

My też mamy kolegę, który ma ciemną karnację bardzo i też się na niego woła „murzyn” albo „cygan”. [...] Przewisko takie [F1-U3-Dz]

oraz brzmiącego obco nazwiska:

Można się z kogoś śmiać, bo ma jakieś nazwisko rzadko spotykane albo coś. Ja mam na przykład [nazwisko] niemieckiego pochodzenia i niektórym może się to nie podobać [F1-U3-Dz].

Część uczniów i uczennic w trakcie wywiadów posługiwała się sformułowaniem „murzyn” jako neutralnym określeniem czarnoskórych osób. Uczestnicy jednego z wywiadów stosowali rasistowski język, podając przykład antydyskryminacyjnych wątków poruszanych w treściach programowych w ich szkole (praca maturalna o „kulturze tych murzynów”). Niektórzy uczniowie i uczennice zdawali się jednak dostrzegać różnice w stosowaniu różnych określeń osób o ciemnym kolorze skóry. Tak było w przypadku wywiadu, gdzie uczestniczki, cytując rówieśników, wskazywały na słowo „murzyn”, jednak mówiąc w swoim imieniu, używały sformułowań niedyskryminujących: „osoba ciemnoskóra”, „osoba czarnoskóra”, „osoba ciemna”.

d) Dyskryminacja ze względu na wygląd.

Wspomnialiśmy już wcześniej, jak istotną kwestią dla uczestników i uczestniczek wywiadów, w kontekście różnicowania i oceniania, pozostaje wygląd. Dla młodzieży jest on podstawowym kryterium nie tylko oceny (faktycznej bądź przypisywanej) orientacji seksualnej i sytuacji majątkowej, ale także określa przynależność do różnych grup, które w społeczności szkolnej narażone są na zjawisko etykietowania.

Na przykład też bardzo często [...] osoby, które [...] słuchają hip-hopu lub metalu, rocka, kupują sobie różnego typu ubrania związane z tym, ubierają się w takim stylu właśnie. Często o ubiór, „bo ty się ubierasz, [...], chodzisz jak w worku, ty chodzisz jak nie tak i w ogóle, bo ty jesteś brudasem” [F4-U4-Ch].

Rozmówczynie podczas jednego z wywiadów wskazały katalog cech, które mogą narażać na drwiny bądź wyzwiska związane z wyglądem. Należy do nich bardzo niski bądź bardzo wysoki wzrost, blizny, szczupła bądź – przeciwnie – tęższa budowa ciała. Jedna z nastolatek rozwinęła ten wątek, przywołując, w jaki sposób rówieśnicy i nauczyciele komentują jej wzrost:

Jak są niskie [osoby] to też będą się śmiać. „A malutka, ty to powinnaś iść do przedszkola”. Akurat mówię to na swoim przykładzie. [...] Więc się spotkałam z takimi opiniami – „co ty tu robisz, ty nie powinnaś być w tej szkole”. [...] To już nie jest zabawne [F3-U6-Dz].

W sposób pejoratywny określa się także dziewczęta, które robią sobie makijaż.

Tamta jedna ma tapetę i od razu tapeciara [F3-Dz-U2].

Na uwagę zasługuje fakt, że duża liczba przykładów, do których odwoływali się uczniowie i uczennice, dotyczy cech wrodzonych, a zatem takich, na które ludzie nie mają wpływu bądź jest on znacznie ograniczony. Kwestie wyglądu wydają się także silnie związane z kategorią płci. Po pierwsze, to dziewczęta częściej nawiązują do doświadczeń bycia ocenianą ze względu na wygląd, nawet jeśli ich refleksje wykraczają poza kontekst szkoły i dotyczą ogólnych konstatacji o dyskryminacji w społeczeństwie. W dwóch przypadkach opisy szkolnych sytuacji związanych z otyłością pojawiają się w grupie chłopców, w tym jedna dotyczy osobistych doświadczeń ucznia w poszukiwaniu wsparcia u szkolnego pedagoga. Druga wypowiedź dotyczy budowy ciała młodej kobiety:

Albo jesteś z kimś, kto jest duży, i w ogóle... no mówię, że ktoś no... jest przy kości. No i jak to wygląda i w ogóle. Bo ty jesteś gruba, no bo nie wiem, jesteś inna [F4-U4-Ch].

Refleksja ucznia koncentruje się na tym, że na przykre komentarze narażona jest nie tylko kobieta niewpisująca się w obowiązujący kanon piękna. Gorsze traktowanie pośrednio dotyka także osobę będącą z nią w relacji.

Wypowiedzi nastolatków uwidaczniają sposób, w jaki w szkolnej przestrzeni przejawia się atrakcjonizm – dyskryminacja ze względu na wygląd. Zjawisko to jest silnie powiązane z promowanymi przez kulturę popularną kanonami piękna, które określają restrykcyjne normy sylwetki, wagi, wzrostu czy ubioru osób. Zinternalizowane i podzielane przez otoczenie oczekiwania związane z wyglądem dotyczą zarówno chłopców, jak i dziewczęta. Przekazy te jednak różnią się ze względu na płęć²¹.

21 Jak wskazują badania, od chłopców oczekuje się realizacji męskiego kanonu piękna (wysoki wzrost, sprawność fizyczna, siła), od dziewcząt – realizacji ideału kobiecości (określona waga i wygląd oraz modny ubiór). I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płęć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 41–73.

e) Dyskryminacja ze względu na płeć.

Uczniowie i uczennice, opisując mechanizmy stereotypizacji lub wręcz posługując się generalizacjami na temat dziewcząt i chłopców w swoich narracjach, nie dostrzegają dyskryminacyjnych struktur związanych z płcią. Dowiadujemy się o tym pośrednio, poprzez osadzone w różnych kontekstach wypowiedzi. Przykładowo, w jednej ze szkół – zdaniem rozmówczyń – to głównie chłopcy są autorami złośliwych komentarzy, gdzie kluczową kwestią jest:

Popisowa po prostu przy kolegach, żeby się popisać, że co to ja nie jestem, że komu ja nie potrafię dogadać. Dla nich nigdy nic nie ma znaczenia, po prostu, żeby się popisać. Tylko o to chodzi [...]. Chodzi o to, żeby było przez chwilę śmiesznie [F3-U7-Dz].

Najczęściej występującym motywem gorszego traktowania ze względu na płeć były sytuacje nastolatek w ciąży. Dla niektórych osób, także dorosłych (kadry nauczycielskiej), jest to okazja do komentarzy:

„O, puściła się, to szkoły nie skończy” – i takie gadanie [F3-U1-Dz].

Rozmówcy opisywali też strategie, jakie przyjmuje szkoła i nauczyciele, kiedy sytuacja taka dotyczy jednej z uczennic. Rozwinięcie tego wątku znajduje się w części poświęconej relacjom nauczyciele – uczniowie.

f) Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność i chorobę.

Parokrotnie młodzież przywoływała historie uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami. Po ich opisach można wnioskować, że są to przypadki osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi:

Są gnębione na przykład przez innych rówieśników z powodu wad jakichś na przykład. Jak ktoś jest, jak to powiedzieć... upośledzony albo coś [F5-U3-Ch].

Uczniowie i uczennice wskazywali na dwie formy dyskryminacji, jakich doświadcza ta grupa – wyśmiewanie się i izolacja. Jeden z uczestników badania mówił o tym tak:

To można nazwać dyskryminacją, bo widać, że on odstaje od społeczeństwa [...], to widać, że ten człowiek jest odrzucony zupełnie. Widać, że chodzi taki smutny i w ogóle, sam po korytarzach, nikt z nim nigdy nie rozmawia [F2-U6-Ch].

Z kolei w grupie dziewcząt padł przykład chłopca:

Jest taki jeden właśnie inny i każdy z niego drze łacha, wyzywają go [F3-U4-Dz].

Jeden z wywiadów został w dużej mierze zdominowany przez opisy trudnych relacji z jednym z uczniów, które nasuwają przypuszczenie, że osoba ta funkcjonuje społecznie z różnymi problemami. Poruszając ten wątek, uczestnicy i uczestniczki naszych wywiadów rozpoczęli

dyskusję, czy wynika to z choroby danej osoby, czy z określonych cech charakteru, które sprawiają, że stroni ona od kontaktów. Miałyśmy nieodparte wrażenie, że uczniowie i uczennice są zdezorientowani, poszukują odpowiedzi, w jaki sposób odnosić się do takich kolegów i koleżanek, jakie są przyczyny negatywnych reakcji na próby kontaktu.

W jednym z wywiadów padł także przykład wyśmiewania się z przewlekle chorej uczennicy:

Mam koleżankę, która mdleje bardzo często w szkole. I też było takie, wiadomo, ona miała problemy i tak dalej. I się właśnie z niej śmiali, że... bo nie ma jej w szkole, to pewnie zasnęła albo znowu zemdlęła [...]. Wiadomo, jak jest chora dziewczyna, to nie poradzisz, to nic się nie da. Ale to jest takie głupie wyśmiewanie. Jej jest przykro, ona tak jakby nie chce wrócić do szkoły, bo wie, że kolejny raz będzie słyszała – „znowu zemdlęłaś i coś odstawiasz” [F3-U5-Dz].

Jednym z osobistych doświadczeń było zerwanie relacji rówieśniczych z powodu choroby:

Kiedyś jak miałam operację i nie umiałam chodzić przez jakiś czas, no to osoba, która się nazywała jakby moją przyjaciółką, po prostu ona powiedziała, że ona nie chce mieć koleżanki kaleki [F1-U5-Dz].

Słuchając wypowiedzi uczniów i uczennic na ten temat, można było odnieść wrażenie, że o osobach z niepełnosprawnościami mówi się jak o kimś, z kim dzieląc te same szkolne korytarze i sale, ma się znikomy kontakt.

g) Dyskryminacja ze względu na wiek.

Kategorią, która różnicuje uczniów i uczennice, na którą jednak wprost nie wskazali nasi rozmówcy, był wiek, niewidoczne kryterium, które sprawia, że „dwa światy” się ze sobą nie spotykają. Czasami, jak w poniższym cytacie, wynika to ze stereotypowego przekonania uczniów i uczennic, że za kryterium wieku idzie określony, charakterystyczny dla wszystkich osób z danego szczebla edukacji potencjał intelektualny:

Nie rozmawiamy z tymi ludźmi [z gimnazjum] w ogóle [...]. Dwa inne światy. To jest taka przepaść między gimnazjum a liceum. [...] To jest taki całkiem inny stan człowieka, [...] to jest za duża różnica w mentalności, tego się po prostu nie przeskoczy, nie porozumie się [F2-U1-Ch].

Wypowiedzi uczniów i uczennic wskazywały także, że przynależność do szkolnej starszyny jest zdecydowanym atutem:

Tu chodzi o to, że na przykład [...] na początku trudno było się wypromować, bo tu było dużo osób starszych, czwarte klasy, trzecie klasy [F4-U7-Ch].

Jednocześnie dla osób „walczących o swoją pozycję” wiąże się to z emocjonalnymi kosztami:

Na początku się bałem, tak można powiedzieć, tych starszych klas [F4-U7-Ch].

- Jak się czujecie w szkole?
- Mnie się też wydaje, że to też zależy, kto z którego jest roku, bo wiadomo, jak się przychodzi pierwszy rok, to ja się na początku czułem strasznie, ale z dnia na dzień, znaczy się z miesiąca na miesiąc jest coraz lepiej, no i tak jakby się do tej szkoły, zżywa się z nią trochę, no i wiadomo, jak się spędza gdzieś trochę więcej czasu, to czuje się tam bardziej pewnie [F4-U6-Ch].

Część uczniów i uczennic zauważa i problematyzuje ten zastany porządek społeczny, dzielący grupy na młodszych i starszych:

Bardziej to jest tak podzielone, że właśnie, że pierwsze klasy do pierwszej klasy, drugie do drugiej, trzecie do trzeciej. [Nie jest tak, że] ty wyglądasz mi na fajną osobę, to możemy rozmawiać, mimo że różnimy się wiekiem [F3-Dz-U8].

Jak już podkreśliłyśmy, uczniowie i uczennice nie wskazują na kwestię wieku jako dyskryminacyjne kryterium. Ten aspekt funkcjonowania społeczności szkolnej pojawił się przy okazji opisu szerszego szkolnego kontekstu (atmosfery w szkole). Wydaje się jednak, że zróżnicowane, często gorsze traktowanie osób ze względu na wiek, stanowi powszechną zasadę funkcjonującą w szkole.

h) Inne przesłanki gorszego traktowania.

W trakcie naszych rozmów w szkołach pojawiły się pojedyncze wskazania na określone cechy uczniów i uczennic, narażające na gorsze traktowanie. Jedna z uczestniczek wywiadów opisała praktykę ze swojej poprzedniej szkoły, gdzie dzieci z tzw. rodzin pełnych podkreślały swój wyższy status w odniesieniu do rówieśników wychowywanych przez jednego rodzica:

W mojej klasie było dużo dzieci, które miały po prostu jednego rodzica, była taka dyskryminacja, że ty nie masz na przykład ojca albo matki, to jesteś gorsza [F1-U8-Dz].

Padł także przykład dotyczący gorszego odnoszenia się rówieśników do ucznia ze względu na zawód policjanta wykonywany przez rodzica.

Powyższa charakterystyka grup nastolatków narażonych na dyskryminujące praktyki ze strony rówieśników pokazuje, jak różnorodne formy przybiera dyskryminacja w codziennym życiu szkoły. Uwagę przykuwa także fakt, że większość cech, na podstawie których dokonuje się wartościującego różnicowania osób w szkole, pokrywa się z cechami osób narażonych na dyskryminację w społeczeństwie, a zatem odnosi się do kwestii tożsamości pierwotnej człowieka. Kilka przykładów wskazuje na gorsze traktowanie, ze względu na zainteresowania czy styl życia:

Ja byłem dyskryminowany np. za to, [...] że lubię czytać komiksy. [...] W poprzedniej szkole czułem, widziałem po prostu wzrok niektórych ludzi z taką pogardą, gdy nosiłem koszulkę z symbolem Batmana [F4-U2-Ch].

Z narracji naszych rozmówców i rozmówczyń wynika, że na krytykę naraża się osoba, która wyłamuje się z praktyk i rytuałów, realizowanych przez większość. Niepopularne w danym środowisku zainteresowania, inny niż większość styl życia, związany z postawami nonkonformistycznymi mogą być podstawą do wartościującego (gorszego) traktowania. Analiza wywiadów z młodzieżą nasuwa skojarzenie ze zjawiskiem „hegemonii takosamości”²². Refleksje uczniów i uczennic pokazują, że najbardziej bezpieczna w środowisku szkolnym jest osoba, która się nie wyróżnia, która powiela praktyki, sposób życia i wizerunek przyjmowany przez większość. Dotyczy to zarówno sposobu ubierania się, wyglądu, stylu życia, sposobu spędzania wolnego czasu, jak i wymogu bycia w grupach rówieśniczych. Ma to też swoje konsekwencje związane z przyjmowanymi strategiami radzenia sobie z nierównym traktowaniem, o czym piszemy więcej w części dotyczącej reagowania na dyskryminację.

3.2.3.3 Nauczyciele i nauczycielki w relacjach z uczniami i uczennicami

W zdecydowanej większości przypadków, uczniowie i uczennice, pytani o doświadczenia gorszego traktowania, przywoływali historie, które są konsekwencją zachowań rówieśników – wyśmiewania się, unikania kontaktów bądź werbalnego i niewerbalnego deprecjonowania i różnicowania. Podali jednak także kilka przykładów niesprawiedliwego potraktowania ze strony nauczycieli i nauczycielek. Choć czasami opisy reakcji kadry pedagogicznej nie różnią się znacząco od zachowań rówieśników, nastolatkom dostrzegają, że od osób odpowiedzialnych za ich edukację i wychowanie powinno wymagać się więcej niż od koleżanek i kolegów. Oto głos jednej z uczennic:

Jak nauczyciel potrafi cię wyśmiać [niski wzrost], to już w ogóle jest fajnie... [ironicznie].
Ja mam w szkole nauczyciela, co też tak się wyśmiewa „A ty w gimnazjum? Co ty tu robisz? Do przedszkola, do podstawówki wracaj” [F3-Dz-U6].

Jednym z rażących przykładów stygmatyzacji ze strony nauczycieli była historia jednego z chłopców, gdzie powodem do niesprawiedliwego potraktowania ucznia było miejsce jego zamieszkania:

22 Pojęciem „hegemonii takosamości” posługuje się Tomasz Kitliński, twierdząc, że jest to cecha znamienna dla całego społeczeństwa polskiego. Łączy on to zjawisko z niechęcią bądź nienawiścią do wszelkiego rodzaju „odmieńców” oraz internalizowanym przez członków i członkinie społeczeństwa dążeniem do realizacji tych samych narracji życiowych, zgodnych z obowiązującą normatywnością. L. Kopiciewicz, *Poniżanie – szkolna przemoc wobec dziewcząt*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Warszawa 2011, s. 122.

Ja byłem na przykład w gimnazjum dyskryminowany przez nauczycieli, ze względu na to, gdzie mieszkam, bo ja nie jestem czystym Igrekiem [nazwa grupy regionalnej], ja jestem, jak mówią ci I Grecy, Iksem [inna nazwa grupy regionalnej] i za to, że ja w klasie wyróżniałem się, że jestem tym jedynym Iksem, nauczyciele – były takie jednostki, trzech nauczycieli, którzy mnie szanowali, a tak to reszta uważała mnie, że ja jestem jakimś nie wiadomo jakim złodziejem, przestępcą. No i raz była jakaś afera, coś z narkotykami u nas w szkole. Chłopak dla żartu przyniósł sobie w torebeczce mąki, wzięli podejrzenia o narkotyki. To nie tego chłopaka wzięli pierwszego na dywanik, tylko mnie, a jak ja się zapytałem, dlaczego „no bo ty jesteś z tego osiedla, tam na pewno macie z tym styczność” [F4-U2-Ch].

Z kolei podczas innego wywiadu uczeń opisuje sytuację, w której nauczycielka zastosowała wobec uczennicy argument patologizujący jej nienormatywną orientację seksualną:

Moja koleżanka kiedyś na lekcji po prostu wstała i powiedziała, że ona jest lesbijką. [...]. Klasa wiedziała, nauczycielka sobie po prostu usiadła. „Jak jesteś lesbijką?” – „Normalnie jestem lesbijką, i czy się to pani podoba, czy nie. Mam dziewczynę”. – „To chyba coś jest z tobą nie tak” [F4-U4-Ch].

O zjawisku stygmatyzacji możemy mówić także w odniesieniu do historii o nastolatce w ciąży:

Miałem w poprzedniej klasie koleżankę, która po prostu zaszła w ciążę. No i właśnie większość nauczycieli już ją odrzuciła [...]. To był dopiero listopad, pierwsza klasa, a nauczyciele już do niej mieli takie podejście, że ona na pewno obleje tą szkołę [F4-U2-Ch].

Strategią, jaką przyjęła inna szkoła w takiej samej sytuacji, było wykluczenie uczennicy z życia szkoły. Wykorzystano tutaj jeden z argumentów o charakterze normatywnym – zdrowie matki i dziecka jako dobro najwyższe, tym samym pozbawiając młodą kobietę podmiotowości i możliwości decydowania o sobie:

Ona chciała przychodzić do szkoły, pomimo tego, że była w ciąży, ale nauczyciele powiedzieli, że dla jej zdrowia i zdrowia dziecka chcą przychodzić do niej do domu [F4-U4-Ch].

W pozostałych historiach młodzieży pojawił się wątek podwójnych standardów, czyli stosowania innych kryteriów oceny wobec uczniów i uczennic z różnych grup społecznych. Wskazuje na to jedna z uczennic – uchodźczyni:

Na przykład ja znam jednego nauczyciela, który, no nie tylko do mnie [tak się odnosi], [...] Mówią niektórzy uchodźcy, że on do nich jest bardziej taki nieprzyjemny i są takie [osoby], które starają się, bardzo starają się, tam coś robią i proszą, żeby coś zrobić na ocenę, a więcej niż dwóję na przykład on nie może postawić [F6-U9-Dz].

To przykład – jak można wnioskować z wypowiedzi uczeniicy – stałej praktyki nauczyciela. O innych zachowaniach nauczycieli względem dzieci uchodźczych nie możemy nic więcej powiedzieć – nasza inna rozmówczyni w tej samej sytuacji odmówiła odpowiedzi na to pytanie, ucinając: „Nie chcę powiedzieć więcej”. Jednocześnie w kontekście tych dwóch wywiadów, podczas których obecne były dzieci o pochodzeniu innym niż polskie bardzo charakterystyczne jest, że uczniowie i uczennice, którzy urodzili się w Polsce, na pytanie „czy nauczyciele wszystkich traktują równo?”, odpowiadają twierdząco. Pokazuje to oczywistą różnicę perspektyw i doświadczeń pomiędzy grupą uprzywilejowaną a grupą mniejszościową. Uczniowie i uczennice dostrzegają, że niektóre osoby w szkole są traktowane lepiej przez kadrę dydaktyczną. W relacjach nastolatków często padało sformułowanie „faworyzowanie”.

– Co byście chcieli, żeby się zmieniło w szkole? – Żeby nie faworyzować jednych uczniów, bo na przykład im się lepiej podobają [F4-U3-Ch].

Zarazem naszym rozmówcom i rozmówczyniom sprawiała trudność odpowiedź na pytanie, z czego wynika to, że część uczniów i uczennic „na starcie” znajduje się w lepszej sytuacji. Wydaje się, że nie zawsze różnicowanie podejścia do wychowanków ze strony nauczycielki bądź nauczyciela musi wiązać się z mechanizmem dyskryminowania. Czasami jednak uczniowie i uczennice próbowali znaleźć klucz do takich postaw:

[Faworyzowani] są ci, co się lepiej uczą [F3-U2-Dz]. Albo się po prostu podlizują. [...] Z takich lepszych domów się podlizują: „o, jestem taki fajny” [F3-U6-Dz].

Wypowiedzi nastolatków wskazują zatem, że w szkole łatwiej zaskarbić sobie sympatię niektórych nauczycieli tym, którzy są bardziej majątni, mają dobre wyniki w nauce oraz próbują „przypodobać” się kadrze pedagogicznej.

Analizując kwestie nierównego traktowania uczniów i uczennic przez kadrę pedagogiczną, nie sposób nie przywołać obserwacji, która jest efektem przeprowadzenia wywiadów grupowych z podziałem na płeć. Mianowicie dziewczęta niejednokrotnie, odnosząc się do nierównego traktowania, cytowały adresowane do nich wypowiedzi nauczycieli:

Niektórzy są tak chamscy i tylko wyzywają, że jesteśmy głupkami, debilami, i tak się nie nauczymy [F3-U6-Dz].

Albo, że się od jakiegoś ucznia więcej wymaga [niż] od drugiego, to tak jakby ci nauczyciel wprost powiedział, że ty jesteś bardziej tępą [F3-U7-Dz]. – „Tobie się nie da pomóc i nie będę tobie pomagać, rób se co chcesz, to nie ma sensu, żebym tobie pomagał”, tak [F3-U6-Dz].

Tymczasem w grupie chłopców z tej samej szkoły nie padł ani jeden przykład tego rodzaju wypowiedzi. Trudno jednak na tej podstawie wywnioskować, z jakiego powodu relacje

uczniów i uczennic tak się różnią, a odpowiedź na pytanie, czy jest to kwestia innego traktowania dziewcząt niż chłopców, wymagałaby pogłębionego badania.

Narracje uczestników wywiadów wskazują, że w szkole ma miejsce nierówne traktowanie uczniów i uczennic ze strony kadry pedagogicznej, choć w mniejszym stopniu niż krzywdzące zachowania ze strony rówieśników. Zachowania te obejmują katalog form gorszego traktowania od stygmatyzowania, przez wyzwiska, wyśmiewanie, paternalizm, podwójne standardy, faworyzowanie, do deprecjonujących komentarzy pod adresem osób z grup mniejszościowych.

3.2.3.4 Konsekwencje dyskryminacji

Na zakończenie części poświęconej sytuacjom i strukturom dyskryminacyjnym w szkole warto także opisać, jak nasi rozmówcy i rozmówczynie postrzegają skutki tych zjawisk. W odpowiedzi na pytanie o konsekwencje doświadczania niesprawiedliwego traktowania przez innych uczestników społecznej przestrzeni szkoły, uczniowie i uczennice koncentrują się przede wszystkim na stanach emocjonalnych, jakie towarzyszą tym osobom. Pojawiły się tu takie sformułowania jak: „źle się z tym czuję, ale nie powie tego”; „są smutne”; „w domu płaczę”; „osoby się przejmują”; „głupio to na klatę przyjąć”; „to na pewno dotyka te osoby”; „to jest nieprzyjemne”; „jest przykro”; „czułem się wyobcowany”; „czuje się inna”. Oprócz emocji związanych ze smutkiem i przygnębieniem, pojawiło się także odniesienie do strachu: „on się bał przyznać [że jest gejem]”.

Uczniowie i uczennice nawiązywali także do zmian, jakie w osobowości ucznia powoduje pozostawanie w sytuacji wykluczenia: „pogrąża się”; „zamyka się w sobie”; „ta osoba jest zamknięta w sobie, czuje się, można powiedzieć, no niepotrzebna, nie może znaleźć swojego miejsca”.

Konsekwencje wskazane przez uczestników i uczestniczki naszego badania to także podejmowanie bądź niepodejmowanie określonych działań: „jeszcze bardziej nas [innych uczniów i uczennic] unika”. Pozostawanie osobą narażoną na złe traktowanie ze strony rówieśników zmniejsza też motywację do przebywania w szkole: „przenieść się chce”; „nie chce chodzić do szkoły”.

Najbardziej uderzająca refleksja, którą podzielili się w trakcie badań nastolatki, dotyczyła prób samobójczych. Próby samobójcze jako konsekwencja bycia osobą dyskryminowaną pojawiły się w pięciu wywiadach grupowych. Dwa przypadki tak ostatecznych decyzji dotyczyły doświadczeń znajomych naszych rozmówców:

Mam taką koleżankę, która przez takie traktowanie targnęła się na własne życie [F4-U4-Ch].

Chce się zabić czasami [F7-U2-Ch].

Chce popełnić samobójstwo, tnie się [F5-U1-Ch].

3.2.4 Reagowanie na dyskryminację

Kolejnym celem naszego badania było przyjrzenie się temu, w jaki sposób uczniowie i uczennice zachowują się w sytuacjach związanych z dyskryminacją. Interesowały nas zarówno ich osobiste doświadczenia w tym obszarze, jak i okoliczności, w których byli świadkami dyskryminowania innej osoby. Chciałyśmy dowiedzieć się również, jakie oczekiwania względem nauczycielek i nauczycieli (czy generalnie kadry szkolnej) mają uczniowie i uczennice w sytuacji dostrzegania dyskryminacji, czego od nich potrzebują. Pytałyśmy też o najczęstsze reakcje osób z grona pedagogicznego.

3.2.4.1 Bierność i siłowe rozwiązania

W kontekście reagowania na dyskryminację przeprowadzone badanie przynosi niepokojące wyniki, które jednak nie są zaskakujące, biorąc pod uwagę niski poziom wiedzy i umiejętności uczniów i uczennic w tym obszarze.

Po pierwsze, uderzający jest fakt, że choć nasi rozmówcy i rozmówczynie rozumieli, z jakimi kosztami wiąże się doświadczanie niesprawiedliwego traktowania, powszechnie podzielali przekonanie, że niewiele można zrobić, aby taką sytuację zmienić:

Niewiele można zrobić, bo każdy za siebie odpowiada [F6-U2-Dz].

Nie zmusisz nikogo, żeby przestał [F5-U5-Dz].

Nie możesz tego zabić [w sensie zmusić osobę], żeby nie robił [F5-U8-Dz].

Wśród różnych odpowiedzi kilkakrotnie pojawiły się głosy, że sposobem na poradzenie sobie w sytuacji, gdy doświadczają dyskryminacji, jest przysłowiowe „zaciśnięcie zębów” i bierne czekanie, aż sytuacja minie. Niepokojąco często pojawiały się opinie, że należy wykazać się silnym charakterem, przetrzymać sytuację, a wszystko wróci do normy:

No wiadomo, jest przykro, ale co można zrobić [F3-U6-Dz].

Nie przejmować się tym, co się dzieje i robić swoje [F7-U1-Ch].

Wiadomo, że jest trudniej [w sytuacji doświadczania dyskryminacji], ale chyba każdy z nas lubi wyzwania [F7-U7-Dz].

Tym, co ma pomóc w radzeniu sobie z krzywdzącą reakcją otoczenia, jest wykazanie się poczuciem humoru i nabranie dystansu do siebie i sytuacji:

Trzeba przyjąć i samemu się z tego pośmiać, to wtedy to cię nie dotyka [...] i tak łagodzi [F2-U2-Ch].

A poza tym same osoby, które wcześniej dowcipkowały, dają wtedy spokój i wszystko jest w porządku [F2-U6-Ch].

Trzeba mieć dystans do siebie, poczucie humoru [F2-U1-Ch].

Uczniowie i uczennice, których podczas wywiadu pytałyśmy o sposoby radzenia sobie z doświadczeniem dyskryminacji, wydawali się być przekonani o skuteczności takich „metod”. Być może wynika to z faktu, że postrzegają oni dyskryminację sytuacyjnie (o czym mowa była wcześniej w niniejszym rozdziale) i uważają, że dyskryminacja ma charakter raczej incydentalny i po pewnym czasie po prostu mija. Innym możliwym wytłumaczeniem jest to, iż w obliczu braku umiejętności reagowania na trudne doświadczenia, uczniowie i uczennice przyjmowali takie właśnie mikrostrategie radzenia sobie z tymi sytuacjami. W takim przypadku nie jest już zaskoczeniem, że we wszystkich szkołach pojawiły się opisy osób, które trzymają się na uboczu (czasem nazywane są indywidualistami) i nie utrzymują bliższych relacji z rówieśnikami w szkole. Zazwyczaj opisy te były uzupełniane wyjaśnieniami, że tak się dzieje z woli tych osób, że one nie chcą się integrować. Warto jednak w kontekście zebranych informacji pomyśleć o tym, czy aby nie jest tak, że opisywane przypadki ilustrują sposoby radzenia sobie z sytuacją wykluczenia, jaka nastąpiła w momencie, gdy ktoś nie przyjął strategii „na przetrzymanie”. Wtedy pokazanie, że nie jestem zainteresowana czy zainteresowany kontaktami towarzyskimi pozwala chronić się przed odrzuceniem przez rówieśników. Uczestnicy wywiadów, dopytywani o to, co należy zrobić, gdy jednak sytuacja doświadczania dyskryminacji nie mija, a także o to, jak najczęściej ich zdaniem reagują osoby z ich otoczenia na nierówne traktowanie, w pierwszej kolejności odwoływali się do uzasadnionego – ich zdaniem – stosowania przemocy:

Dadzą sobie po razie [F6-U4-Ch].

Trzeba załatwić to po swojemu [...], może nie pobicie, ale gdyby dostał raz czy dwa, to by pomogło [F7-U1-Ch].

Jestem tradycjonalistką i ja bym dał w mordę. – Czy to dobre rozwiązanie? – Jest najprostsze i najlepsze [F2-U1-Ch].

Pojawiły się też głosy o tym, że przemocowe rozwiązanie sytuacji prowadzi nie tylko do zażegnania konfliktu, ale wręcz do zbudowania nowej relacji między jego stronami:

Zazwyczaj takie osoby są przyjaciółmi potem [F6-U4-Ch].

Najczęściej to jest takich dwóch ludzi, którzy się później, z racji tego, że ten jeden był dyskryminowany, a później ten dyskryminowany oddał w papę temu drugiemu, najlepsi przyjaciele się robią [F2-U6-Ch].

Zdaniem niektórych uczniów i uczennic reagowanie przemocą jest postrzegane jako pozytywne rozwiązanie, bo pozwala na wyładowanie emocji:

Jak się ktoś pokłóci, pobije, to emocje zjeżdżają [...], a nic się nie stanie, bo zawsze ktoś jest w pogotowiu [F6-U4-Ch].

Z tak przedstawionej sytuacji, dotyczącej akceptacji dla stosowania siłowych rozwiązań i przemocy, można wnioskować, że młodzież reaguje na trudne sytuacje, w tym na dyskryminację tak, jak potrafi i w oparciu o takie zasoby, do jakich ma dostęp. Czasami niestety okazuje się, że zasobem, z którego korzysta najchętniej, są pięści i mięśnie. W niektórych szkołach rozwiązania siłowe pojawiały się częściej niż gdzie indziej (albo natężenie przemocy było mniejsze lub większe). Niekiedy pojawiały się przykłady, w których próbowano innych sposobów rozwiązania sytuacji, np. w klasie organizowano czas na wspólną dyskusję poświęconą dyskryminacyjnym zachowaniom. Jednak jednoznacznie można stwierdzić, że wśród uczestników i uczestniczek wywiadów panowało przyzwolenie na stosowanie przemocowych rozwiązań i/lub akceptacja faktu, że tak się dzieje.

Uczestnicy wywiadów (zdecydowanie częściej mówili o tym chłopcy) przyznawali, że wiedzą, że takie rozwiązanie nie jest dozwolone. Nie mają jednak problemu, aby ukryć takie działania przed okiem monitoringu i kadry pedagogicznej:

Kto normalny robi to, jak nauczyciel jest? [F5-U4-Ch].

Nie ma przy tym nauczycieli, może to być na lekcji, ale tak, że nauczyciel tego nie widzi albo nie słyszy, albo nie reaguje, np. jak się dmucha na kogoś, to nauczyciel nie zauważy przecież [F5-U3-Ch].

Konieczne wydaje się wyposażenie uczniów i uczennic w kompetencje radzenia sobie i konstruktywnego reagowania na dyskryminację. Dopóki to się nie wydarzy, szkoła pozostanie miejscem, w którym uczniowie i uczennice narażeni będą na przemoc psychiczną i fizyczną. Klimat przyzwolenia na stosowanie przemocy zapewne nie pozostaje bez wpływu na to, jak często uczniowie i uczennice decydują się reagować i wystąpić w obronie osób doświadczających dyskryminacji. Pytani o to, dlaczego nie zawsze reagują, odpowiadali wprost, że „nie chcą odstawać od grupy” [F6-U2-Dz] lub nie chcą usłyszeć, że „jak się raczej z nimi trzymasz, to nie ma u nas miejsca dla ciebie” [F6-U5-Ch], bo to oznacza skojarzenie z daną grupą. Wtedy represje mogą osiągnąć również tych, którzy stanęli w obronie kogoś innego. Jednocześnie pojawiały się głosy, które świadczą o tym, że młodzież zdaje sobie sprawę z tego, że bierna postawa nie jest rozwiązaniem sytuacji i nie jest pożądana:

Dla nas najlepsze by było nie robić nic, ale to jest niekoniecznie najlepsze dla dobra sytuacji. – Dlaczego? – Bo jak patrzemy na to, co ktoś robi i nie przeciwstawiamy się temu, to tak jakbyśmy byli współwinni też [F7-U7-Dz].

Przeważa jednak przekonanie, że wystarczy bierna postawa i cierpliwość:

A jak się nie reaguje, to więcej osób o tym nie wie i z czasem to się wyciszy [F5-U4-Ch].

Trudno jednak ocenić, czy wynika to z rzeczywistej wiary, że jest to jedyne rozwiązanie, czy też z innego powodu uczniowie i uczennice pozostają bierni w sytuacjach, gdy są świadkami, a nawet doświadczają dyskryminacji.

3.2.4.2 O roli nauczycielek i nauczycieli

W odpowiedzi na pytanie o reagowanie na dyskryminację, kluczowa wydaje się rola nauczycieli i nauczycielek we wspieraniu młodzieży z radzeniem sobie w sytuacjach, gdy są świadkami lub doświadczają niesprawiedliwego traktowania. Zebrane w wywiadach informacje pokazują, że w większości przypadków uczniowie i uczennice nie traktują nauczycieli i nauczycielek jako, mogłoby się wydawać, oczywistego źródła wsparcia w tym obszarze:

Szkoła nie ma nic do gadania [...], bo to standardowe procedury się włącza. Wtedy [...] lepiej samemu porozmawiać i to wyjaśnić [F2-U6-Ch].

Nauczyciele mogą tylko zaszkodzić, nauczyciele rozdmuchują, mają tendencję do pompowania, to jeszcze bardziej pokazuje, że się jest ofiarą [F5-U2-Ch].

Uczniowie i uczennice albo wcale nie chcieliby informować kadry pedagogicznej i prosić o ich wsparcie, albo zaznaczali, że zwróciliby się tylko do zaufanej osoby. Wśród osób wymienionych jako te, do których mają zaufanie, znaleźli się: wychowawcy, pedagogożki, katechetka czy dyrektorka szkoły. Co znamienne, to nie funkcja decyduje o tym, że młodzież zwróciłaby się do danej osoby po pomoc, ale relacje, jakie dana osoba ma z uczniami i uczennicami. Czynnikiem kluczowym, który decyduje o tym, czy młodzież chce poszukać wsparcia u nauczycieli i nauczycielek, jest obdarzenie dorosłej osoby zaufaniem. Rozmowy z uczestnikami badania wskazują, że ogólny poziom zaufania, jakim obdarzani są nauczyciele jako grupa zawodowa, nie jest wysoki: uczniowie i uczennice podawali przykłady nadużyć nauczycielskiej władzy (opisywane w podrozdziale dotyczącym dyskryminacji w szkole), a także doświadczeń związanych z nadwyrężeniem zaufania, np. gdy powiedzieli coś osobistego komuś z rady pedagogicznej, a potem dowiadywali i się, że ta osoba była niedyskretna czy wręcz plotkowała na ich temat z innymi. Przywoływano też sytuacje, w których postawa jednego nauczyciela psuła relacje i wysiłki innych, aby budować wzajemne zaufanie między uczniami i uczennicami a gronem pedagogicznym:

Żeby tak nie było, że powie się coś, a nauczyciel na to tylko „aha, aha”, a potem napieprza do innego nauczyciela [...] i my o tym wiemy [F7-U1-Ch].

W rozmowach wybrzmiało, że aby możliwe było poznanie się, a na dalszym etapie zbudowanie zaufania, konieczne jest wzajemne poznanie się, nawiązanie głębszej relacji między nauczycielami i nauczycielkami a ich podopiecznymi. Pojawiały się głosy wskazujące na to, że takie jest oczekiwanie uczniów i uczennic:

Żeby nie lecieć tylko z materiałem, porozmawiać też [F7-U3-Ch].

Jak ma się ufać komuś, kogo się nie zna [...] [nauczyciel], tylko prowadzi lekcje [F6-U3-Dz].

W wywiadach każdorazowo dopytywałyśmy o to, czy gdyby osoby doświadczały dyskryminacji, wiedziałyby do kogo się zgłosić i co w takiej sytuacji robić. Zdania na ten temat były podzielone: część uczniów zdecydowanie nie chciałyby powiedzieć o tym nikomu z dorosłych, szukałyby raczej wsparcia u rówieśników lub radziłyby sobie z taką sytuacją samodzielnie. Grupa ta za nieskuteczne uważała standardowo proponowane rozwiązania szkolne, m.in. tzw. pogadanki z pedagogiem i/lub psychologiem szkolnym, rozmowy z wychowawcą klasy lub dyrektorką szkoły. Podkreślali, że to, co może być skuteczne w takiej sytuacji, to autentyczna rozmowa z kimś, do kogo mają zaufanie. Jednoznacznie wybrzmiewał pogląd, że zaangażowanie dorosłych oznacza najczęściej osłabienie własnej pozycji (jako uczniów i uczennic, którzy w hierarchii szkolnej mają najmniej władzy), a także utratę poczucia sprawstwa (bo wtedy już nie oni decydują o tym, co się wydarzy i w jaki sposób):

Nauczyciele albo nic nie zrobią, albo zaraz aferę robią: „wow!”: policja, sąd, rodzice zawiadomieni. Wszystko naraz. To tylko pogarsza sprawę [F3-U4-Dz].

Nauczyciele mogą tylko zaszkodzić, nauczyciele rozdmuchują, mają tendencję do pompowania, to jeszcze bardziej pokazuje, że się jest ofiarą, słabym, kozłem ofiarnym, bo nauczyciel zaczyna się tą sprawą zajmować [F2-U3-Ch].

Pojawił się też głos mówiący o tym, że reagowanie i szukanie wsparcia wśród nauczycieli staje się wyjątkowo trudne, jeśli osobą dopuszczającą się nierównego traktowania jest nauczyciel czy nauczycielka o wysokiej pozycji w szkolnej hierarchii:

Tylko co z tego, że my moglibyśmy do pani dyrektor pójść, jak on [nauczyciel, który nękał uczennicę] jest wicedyrektorem [F7-U1-Ch].

Inny przykład trudności w relacji z kadrą pedagogiczną był związany z faktem, że nauczyciele i nauczycielki nie zawsze podejmują interwencję:

Prosiłyśmy o pomoc, ale nic nie zrobili [F3-U3-Dz].

Mówili „no, no, no”, ale nic się nie wydarzyło i musieliśmy sami to rozwiązać [F3-U4-Dz].

Pytałyśmy też o to, czy mimo wszystko w szkole powinna być jasna ścieżka interwencji dla osób, które chcą zgłosić komuś z dorosłych, że doświadczają dyskryminacji czy innego krzywdzącego traktowania. Propozycja taka spotykała się z umiarkowanym entuzjazmem. Zdaniem uczniów i uczennic, kluczowe jest to, aby osobą, do której można by się zgłosić, był ktoś, komu się ufa, a rzadko była to jedna i ta sama osoba dla wszystkich wychowanków danej szkoły. W świetle zebranych danych dotyczących radzenia sobie z sytuacjami nierównego traktowania konieczne wydaje się odwołanie do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej (a konkretnie do tych jej elementów, które dotyczą reagowania na przejawy dyskryminacji) jako antidotum na obecną sytuację.

3.3 Edukacja antydyskryminacyjna w szkole

W kontekście przedstawionych danych szczególnie ważne są odpowiedzi uczniów i uczennic na pytania dotyczące „obecności” edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach, tj. rozwiązań i działań podejmowanych przez szkołę oraz sposobów prowadzenia zajęć z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, a także potrzeb identyfikowanych przez uczniów i uczennice w tym zakresie. Należy podkreślić jeszcze raz, że w szkołach, gdzie miały miejsce wywiady grupowe z uczniami i uczennicami, nie pracowali nauczyciele i nauczycielki, na potrzeby tego badania określane jako liderzy/liderki równości, co może mieć znaczenie w kontekście widoczności i realizacji edukacji antydyskryminacyjnej w szkole.

Rozmawiając z uczniami i uczennicami o edukacji antydyskryminacyjnej w szkole, pytałyśmy o to, jakiego rodzaju działania podejmują zarówno uczniowie/uczennice, jak i nauczyciele oraz dyrekcja, aby sprawić, że szkoła staje się bezpieczniejszym miejscem, na jakich lekcjach rozmawiali o tym, czym jest dyskryminacja, stereotypy, uprzedzenia (ale także o tym, czym jest różnorodność), jakie grupy w Polsce spotykają się z dyskryminacją oraz jak można skutecznie reagować na dyskryminację w szkole.

Uzyskane w badaniu odpowiedzi składają się na wizję szkoły, w której edukacja antydyskryminacyjna pojawia się sporadycznie, jako temat lekcji, poruszany przez pojedynczych nauczycieli i nauczycielki, z ich własnej inicjatywy albo w reakcji na konkretne zdarzenie dyskryminacyjne czy przemocowe, mające miejsce w szkole. Jednocześnie jest postrzegana przez uczniów i uczennice jako ważna i potrzebna, zwłaszcza jako narzędzie przeciwdziałania dyskryminacji i nierównemu traktowaniu. Problem jednak w tym, że brak rozmowy na ten temat, a nauczyciele i nauczycielki często pozostają bierni wobec tych zjawisk, nie podejmując działań, których od nich oczekują uczniowie i uczennice:

Bo tak naprawdę, to zawsze chodzi o to, że o tym się nie rozmawia w szkole, więc najpierw trzeba rozmawiać, a później ustalać jakieś zasady [F4-U6-Ch].

Jeśli widzą takie przypadki, to nie zostawiać tego, bo mi za to nie płacą, tylko przejąć się tym [F4-U2-Ch].

Uczniowie i uczennice uczestniczący w badaniu widzą edukację antydyskryminacyjną przede wszystkim jako element wiedzy poruszany na lekcjach – podręcznikowo i definicyjnie („suche informacje, fakty” [F2-U6-Ch]). Są to najczęściej treści dotyczące różnorodności kulturowej, etnicznej czy religijnej, gdzie nacisk położony jest na poznanie różnych kultur, natomiast wymiar antydyskryminacyjny jest słabiej obecny oraz treści na temat dyskryminacji, stereotypów, podawane definicyjnie, bez odniesień do rzeczywistości szkolnej i życiowej uczniów i uczennic. W mniejszym stopniu lub wcale, uczniowie i uczennice wskazują na zajęcia, podczas których można się nauczyć sposobów reagowania na sytuacje dyskryminacji i nierównego traktowania w szkole.

Ogólnie można by scharakteryzować wypowiedzi na ten temat frazą „coś kiedyś było”, ponieważ w większości przypadków uczniowie i uczennice mają trudność ze wskazaniem konkretnych lekcji lub treści związanych z antydyskryminacją. Mniej jest tu wypowiedzi spontanicznych, więcej jest wynikiem kolejnych pytań osoby prowadzącej wywiad. Można przypuszczać, że edukacja antydyskryminacyjna, zwłaszcza dotycząca umiejętności reagowania, jest w szkole mało obecna albo nieobecna wcale. Jednocześnie, uczniowie i uczennice próbują dać pozytywną odpowiedź na pytania osoby prowadzącej, przy czym typowym przykładem takiej odpowiedzi jest zdanie: „pewnie się uczyliśmy, ale nie pamiętam”.

Celem prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej jest dążenie do zapewnienia każdej osobie warunków życia i rozwoju w poszanowaniu jej godności, wolności, odrębności oraz równości wobec innych ludzi, a także do poszanowania i rzeczywistego docenienia różnorodności²³. Z wywiadów z młodzieżą wyłania się wyraźnie potrzeba „bycia sobą” i szacunku dla indywidualności, a efektem przeciwdziałania dyskryminacji w szkole jest, zdaniem uczniów i uczennic, dobra, przyjazna wszystkim atmosfera, poczucie bezpieczeństwa, partnerskie relacje oraz dążenie do dialogu i wzajemnego zrozumienia, a więc warunki, w których jest przestrzeń na owo „bycie sobą” i bezprzemocowe koegzystowanie odmienności.

3.3.1. Edukacja antydyskryminacyjna – rodzaje podejmowanych działań

Pierwszy rodzaj działań to realizowanie tematów związanych z dyskryminacją, mniejszościami, różnorodnością w trakcie regularnie prowadzonych zajęć przedmiotowych, czasem celowo, czasem „przy okazji” innych tematów. Są to lekcje wiedzy o społeczeństwie, edukacji regionalnej, języka polskiego, najczęściej zaś lekcje wychowawcze, podczas których mówi się np. o stereotypach, uprzedzeniach, mechanizmach powstawania dyskryminacji czy grupach szczególnie narażonych na dyskryminację:

23 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 9.

Z tego, co pamiętam, to były chyba takie rozmowy nawet na lekcji wychowawczej, wydaje mi się, że tak [F1-U1-Dz].

Inny uczeń:

Na WOSie w tym roku było [...], wy za rok będziecie mieli. Ogólnie o dyskryminacji, no bo WOS to jest taki przedmiot właśnie o społeczeństwie, no to tam było, definicje dyskryminacji, takie rzeczy, jakie grupy mogą podlegać dyskryminacji. [...] No np. homoseksualności [...], takie rzeczy [F2-U2-Ch].

Polski, bo polski to jest bardzo obszerny, tam się rozmawia na różne tematy, literatura porusza ogrom tematów [...]. Jak już rozmawiamy o Afryce, to ostatnio właśnie było to „Jądro ciemności” [...], no to też jest właśnie ten temat. [...] No tak, pisaliśmy nawet pracę maturalną na temat, właśnie na temat tej kultury właśnie, tych murzynów i zależności między białym człowiekiem, właśnie w oparciu o tę książkę, między białym człowiekiem a czarnym w tamtych czasach [F2-U2-Ch].

Drugi rodzaj działań to edukacja o różnorodności (jest to najczęściej określane jako poznanie „innych kultur”). Treści związane z różnorodnością etniczną, kulturową czy religijną pojawiają się na lekcjach historii, języka polskiego, edukacji regionalnej i na geografii:

Taki film oglądaliśmy ostatnio, o wodzie [dokument] w TVN, o tym, że brakuje wody gdzieś, właśnie było dwóch Polaków [...], że schodzili z nimi po tę wodę do tych studni i w ogóle, i to było tak fajnie przedstawione dosyć. Dużo mamy takich właśnie, szczególnie na geografii pan nam pokazuje różne takie miejsca, rzeczy, o Jamajczykach oglądaliśmy i takich innych [F1-U7-Dz].

Jak już zostało powiedziane, są to pojedyncze lekcje, prowadzone w tradycyjnej wykładowej formie, bez dyskusji np. włączającej kontekst szkoły czy społeczności lokalnej. Warto też podkreślić, że najczęściej uczniowie i uczennice mówili, że nie mają zajęć na ten temat w ogóle lub mają je bardzo rzadko.

W jednym z wywiadów uczniowie zwrócili także uwagę, że na przekazywane treści mają wpływ osobiste przekonania nauczycieli i nauczycielek:

Na przykład na historii ostatnio [...] przerabialiśmy temat o Amerykach, o odkryciu obu Ameryk, no i prawda o tych całych Indianach, no i na przykład, bo to też zależy, wiadomo, od prywatnej opinii każdego nauczyciela. Bo znam nauczyciela z gimnazjum, który ma zupełnie inne zdanie na ten temat niż mój obecny nauczyciel teraz w liceum. Ale teraz na przykład w liceum to przerabialiśmy, no i pani bardzo broniła tej kultury, że to bardzo źle, że ich wymordowali, że kultura została zniszczona, i że były złe rzeczy, ale było więcej tych dobrych rzeczy w tej ich kulturze. Także jest to, powiedzmy, w ten sposób bronione. Historia to też jest taki przedmiot

trochę subiektywny, każdy go opowiada z własnej perspektywy, można powiedzieć [F2-U2-Ch].

Trzecia kategoria to te działania, które, jak się wydaje, nie mają wprost na celu zapobiegania i przeciwdziałania dyskryminacji, ale są za takie przez uczniów i uczennice uważane ze względu na ich pozytywne efekty, np. dla atmosfery w szkole (wzrost poczucia bezpieczeństwa i integracji społeczności szkolnej, poznawanie się nawzajem) oraz ze względu na możliwość pokazania siebie, swoich talentów, pomysłów. To takie działania, podczas których można się poczuć nie tylko sobą, ale też doświadczyć partnerstwa i równego traktowania w różnorodnej grupie. Uczniowie i uczennice wypowiedzieli się na ten temat w podobnym tonie:

Te wszystkie akcje, na których każdy może się wykazać i jeden z drugim może się pobawić, czy jakkolwiek się zintegrować, to już dużo daje. [...] Bo tam wtedy każdy jest równy i każdy się bawi jeden z drugim, i ma okazję się poznać lepiej, i to może jakieś właśnie stereotypy odsunąć na bok, skoro się kogoś ma okazję poznać [F1-U7-Dz].

Są to organizowane w szkole imprezy w ramach Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy (np. Świąteczko Do Nieba), konkursy, bale szkolne, ale też kółka językowe, kółka teatralne, zajęcia i projekty, podczas których spotykają się razem osoby z różnych klas lub szkół (np. z gimnazjum i liceum w ramach jednego zespołu szkół). Do tego typu działań można też zaliczyć zajęcia integracyjne, które najczęściej prowadzi pedagog/pedagożka szkolna na początku roku szkolnego w I klasie (szkoły ponadgimnazjalnej). Są to jednak zajęcia jednorazowe, a część uczniów i uczennic jest zdania, że powinny się powtarzać.

Przykładem działania pozaszkolnego o charakterze antydyskryminacyjnym były przywołane w jednym wywiadzie debaty organizowane przez Młodzieżową Radę Miasta, ponieważ nawet jeśli nie są poświęcone tej tematyce, to wymagają przestrzegania zasad zapewniających równy udział wszystkich osób uczestniczących, dzięki czemu można nabywać umiejętności budujące kompetencje antydyskryminacyjne:

Wydaje mi się, że generalnie udział w takiej debacie już uczy właśnie braku dyskryminacji, bo każdego się szanuje i każdy ma prawo głosu, i to już samo w sobie jest jakimś tam krokiem [F1-U1-Dz].

Podsumowując ten wątek, wydaje się, że wszelkie okazje do spędzania wspólnie czasu poza lekcjami dają uczniom i uczennicom szansę na lepsze poznanie się i znalezienie w sobie nawzajem „pozytywnych wartości i cech”, co wpływa na przełamywanie stereotypowego postrzegania, a w efekcie sprzyja równemu traktowaniu.

Oddzielną kategorią jest edukacja dotycząca sposobów reagowania na sytuacje dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami i nierównego traktowania w szkole. Uczniowie i uczennice nie potrafili wskazać na takie zajęcia, przywoływali natomiast ogólne zasady

obowiązujące w szkole w sytuacji, gdy dzieje się coś niepokojącego. Warto w tym miejscu przypomnieć, że jest to odpowiedź teoretyczna, niemająca praktycznego zastosowania, ponieważ uczniowie i uczennice dopytywani o sytuację, w których skorzystali z takiej ścieżki reagowania, zazwyczaj odpowiadali, że wolą sami rozwiązać sytuację, niż angażować w to kadrę pedagogiczną (szerzej o tym zagadnieniu piszemy w podrozdziale 3.2.4.2 „O roli nauczycielek i nauczycieli”).

Działania są także podejmowane bezpośrednio w reakcji na zdarzenia dyskryminacyjne czy przemocowe, mające miejsce w szkole:

Jak jest taki przypadek na przykład u nas w klasie, no to jest rozmowa. Tak, jest rozmowa z panem dyrektorem, z panią wicedyrektor, i kto jeszcze? Pedagog chyba? I wychowawca (...) Apel, tak, apel i wszyscy o tym rozmawiamy, (...) prezentacja, (...) tak, prezentacja, tolerancja, agresja [F5 – wypowiedź kilku osób naraz].

Wydaje się jednak, że są to działania bardziej o charakterze interwencyjnym, tj. mającym na celu rozwiązanie tej konkretnej sytuacji, a nie zapewnienie w szkole atmosfery bezpieczeństwa, wolnej od dyskryminacji i przemocy – bez względu na to, czy dochodzi do tych zdarzeń, czy też nie.

Tylko w jednym wywiadzie w szkole, gdzie uczą się dzieci uchodźcze, pojawił się przykład działania antydyskryminacyjnego, które odbyło się poza lekcjami:

Niby rozmawialiśmy jako tako, ale nie do końca [...], jakieś gazetki były różne, tolerancja, uchodźcy, religie... [F5-U6-Dz].

Przywoływana już tutaj definicja edukacji antydyskryminacyjnej TEA wskazuje na jej trzy równoważne komponenty: przekazywanie i rozwijanie wiedzy, rozwijanie praktycznych umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji i kształtowanie postaw równościowych, tj. opartych na uznaniu godności, wolności i równości wszystkich osób oraz na szacunku dla różnorodności. Na podstawie wywiadów z młodzieżą można stwierdzić, że szkoły podejmują pojedyncze działania odnoszące się do wszystkich trzech komponentów, jednak, aby szkoła była miejscem bezpiecznym, otwartym na różnorodność swoich uczniów i uczennic, wolnym od dyskryminacji i przemocy, potrzeba tych działań zdecydowanie więcej.

3.3.2 Edukacja antydyskryminacyjna – potrzeby uczniów i uczennic

„Przede wszystkim o tym rozmawiać” – to zdanie wypowiedziane przez jednego z uczniów może być ilustracją potrzeb uczniów i uczennic, jeśli chodzi o działania antydyskryminacyjne w szkole. Inna uczennica mówiła o tym tak:

Nie, nie mamy raczej zajęć właśnie na takie tematy, po prostu w szkole nie poruszają takich tematów, które by nas naprawdę interesowały [...]. Tak jak pani widzi, na przykład teraz my wszystkie chętnie o tym rozmawiamy, bo to nas interesuje, no co, bo

chcemy o tym wiedzieć, o tym rozmawiać, a u nas w szkole to się omija takie tematy. [...] Wiecznie te narkotyki, papierosy, alkohol, na tym temat się urywa [...], kończy się wszystko na takich tematach [...]. To nawet nie chodzi o to, że my wiemy [wszystko na ten temat], tylko po prostu się nie chce tego słuchać nieraz, ile można słuchać w kółko tego samego [F3-U7-Dz].

Uczniowie i uczennice oczekują od nauczycieli i nauczycielek dialogu, wymiany opinii, żeby nauczyciel mówił „coś od siebie”, a nie „podręcznikowego poruszania tematów”. Chcieliby, żeby to nauczyciele rozpoczynali rozmowę na ten temat, ponieważ im samym trudno to zrobić – zgłoszenie tematu związanego z dyskryminacją wiąże się bowiem z obawą przed wyśmianiem przez kolegów i koleżanki. Ważne jest dla nich także, żeby nauczyciele i nauczycielki podejmowali temat z autentycznym zainteresowaniem i zaangażowaniem, z własnej woli: „jeśli byłoby widać ich inicjatywę, że naprawdę chcą z nami porozmawiać, chcą nam pomóc, a nie «dobrze, bo dyrekcja mi kazała, to przeprowadzę tę lekcję»”. Zdaniem uczniów i uczennic przekazywanie wiedzy na temat dyskryminacji jest potrzebne po to, żeby zapobiegać dyskryminacji i rozwijać kompetencje równościowe. Ilustrują to dwie poniższe wypowiedzi:

Myszę, że tak, bo teraz młodzież, bo na przykład jedna część młodzieży jest już tak uświadomiona w tym, że na przykład murzyn to jest ten sam człowiek, co na przykład my, a inni... no dyskryminują go przez kolor skóry [F1-U6-Dz].

Mnie się wydaje, że powinno być takie coś, bo na przykład, jak spotkamy inną osobę na ulicy, to wtedy będziemy wiedzieli, jak się zachować, a nie ominiemy ją szerokim łukiem [F6-U10-Dz].

Uczniowie i uczennice chcieliby także, żeby nauczycielki i nauczyciele reagowali na zdarzenia dyskryminacyjne, przemoc motywowaną uprzedzeniami i nierówne traktowanie, a w szczególnie trudnych sytuacjach dawali wsparcie i konkretną pomoc. Jednocześnie, jak piszemy w podrozdziale „O roli nauczycielek i nauczycieli”, część uczniów i uczennic uważa, że zaangażowanie kadry nauczycielskiej w rozwiązywanie tego typu spraw tylko pogarsza sytuację i jest nieefektywne (a co za tym idzie, niepożądane przez uczniów i uczennice). Patrząc z perspektywy uczniów i uczennic na potrzeby w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, możemy zauważyć, że dotyczą one relacji nauczyciel/nauczycielka – uczeń/uczennica, postawy wobec tematyki, sposobu (formy) prowadzenia zajęć, a nie rozwiązań systemowych, zapewniających realizację edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach w sposób całościowy, uporządkowany i regularny. Można przypuszczać, że wynika to z tego, że uczniowie i uczennice są niejako przyzwyczajeni do podejmowania tematu „przy okazji”, incydentalnie, często w odpowiedzi na konkretne wydarzenie, a nie jako stałego elementu

kształtowania konkretnych umiejętności i postaw obywatelskich, do czego zobowiązana jest szkoła²⁴.

Na podstawie przeprowadzonych rozmów można spróbować stworzyć profil kompetencji interpersonalnych nauczyciela czy nauczycielki prowadzącego edukację antydyskryminacyjną. Zgodnie z narracjami uczniów i uczennic jest to osoba, która: rozmawia; dotrzymuje tajemnicy; nie podważa okazanego jej zaufania, zostawiając dla siebie, to co uczniowie/uczennice jej powiedzą; okazuje zrozumienie dla tego, co robią; trzyma „stronę” ucznia/uczennicy, a nie „obstaje” za nauczycielem; wstawia się za uczniami u innych nauczycieli, jeśli pomaga to tak, żeby to nie zaszkodziło uczniowi/uczennicy; akceptuje; nie okazuje wrogości; okazuje szacunek; dzieli się swoimi opiniami i zdaniem; pokazuje się uczniom/uczennicom także jako osoba prywatna (tj. mówi o sobie). Oczekiwanie to odwołuje się do opisanej przez Kotarbińskiego postawy opiekuna spolegliwego,

na którym można polegać, na którego można liczyć, że nie zawiedzie przyjaciela w potrzebie, ani tych, których wziął w opiekę, ani sprawy, którą słusznie przyjął za swoją, ba, że i ci, z którymi musi walczyć, mogą być pewni, że dołoży starań, by nie wyrządzać im żadnego cierpienia ponad to, którego się będzie domagała obrona przyjaciela, podopiecznego, sprawy wyróżnionej²⁵.

Na szczególną rolę osoby prowadzącej edukację antydyskryminacyjną wskazuje także Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, podkreślając, że osoba podejmująca działania antydyskryminacyjne „«pracuje całą sobą», a więc nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także poprzez swoje zachowania i postawy modeluje zachowania i postawy osób uczących się”²⁶. Można przypuszczać, że wyrażana tak często podczas wywiadów potrzeba rozmowy wynika z tego, że dyskryminacja, przemoc motywowana uprzedzeniami, nierówne traktowanie i mowa nienawiści to problemy, które młodych ludzi bezpośrednio dotyczą, są bliskie ich rzeczywistości szkolnej, a być może także pozaszkolnej. Nawet jeśli nie potrafili nazwać konkretnego zdarzenia dyskryminacją, potrafili wskazać na jego konsekwencje, odnosząc się do „niezawinionej” odmienności czy różnych wymiarów tożsamości, tzw. przesłanek dyskryminacji. Potrzeba swobodnej rozmowy, zrozumienia i empatii, zamiast wykładu czy prezentacji definicji z podręcznika, w tym przypadku może oznaczać potrzebę wsparcia w trudnościach,

24 W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji, zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r., poz. 977, s. 75, http://bip.men.gov.pl/images/stories/akty/27_08.pdf [dostęp: 02.11.2014].

25 T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 131.

26 *Edukacja antydyskryminacyjna i...*, s. 19.

które w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej przeżywają. Podobnie można interpretować oczekiwanie, aby to nauczyciel/nauczycielka wychodził z inicjatywą w mówieniu o dyskryminacji. Z kolei przywoływane drwiny i śmiechy, pojawiające się przy okazji poruszania tych tematów, mogą być sposobem na radzenie sobie z przeżywanymi realnie przez część uczniów i uczennic trudnościami, związanymi z doświadczaniem dyskryminacji i/lub obawą przed nią, a nie wyrazem (negatywnego) stosunku do tej tematyki.

Brak reakcji szkoły na zdarzenia dyskryminacyjne z jednej strony, z drugiej – brak edukacji w zakresie możliwych i skutecznych sposobów reagowania na takie sytuacje, uczniowie i uczennice mogą odczytywać jako sygnał, że przeciwdziałanie i zapobieganie dyskryminacji nie jest ważne dla szkoły albo wręcz jako przyzwolenie na dyskryminację, a w związku z tym jedyną efektywną strategią jest milczenie, ukrywanie własnej tożsamości czy sytuacji życiowej.

W przeprowadzonych wywiadach pojawiły się pojedyncze głosy, że zajęć poświęconych dyskryminacji jest wystarczająco dużo i że są prowadzone w odpowiedniej formie. Jedna wypowiedź dotyczyła formy zajęć, jedna odnosiła się do roli i zadań szkoły: „szkoła jest po to, żeby też się uczyć [a nie tylko po to, żeby rozmawiać o życiu]”, jedna do ilości czasu poświęcanego temu tematowi, jedna do celowości podejmowania tematu: „jak się raczej nie wydarza, no to po co tak rozmawiać”.

Mamy tu do czynienia z klasycznym błędnym kołem: nauczycielom i nauczycielkom brakuje odpowiedniej wiedzy na temat dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami, co sprawia, że, po pierwsze, nie przekazują uczniom i uczennicom rzetelnej wiedzy na ten temat, po drugie – zjawiska te, jeśli wydarzają się w szkole, są nienazywane, niezauważane lub pomniejszane (np. jako „złe zachowanie”). W efekcie, uczniowie i uczennice nie dostrzegają dyskryminacji w szkole, a skoro nie ma dyskryminacji, to nie ma też potrzeby uczyć się o niej. Głos, że szkoła jest od tego, żeby uczyć, a nie rozmawiać o życiu, warto zestawić z wypowiedziami podkreślającymi, że to od konkretnego nauczyciela/nauczycielki zależy, w jaki sposób poprowadzi swoją lekcję. Takie „życiowe” wątki mogą, zdaniem uczniów i uczennic, pojawić się na lekcjach twórczości, języka angielskiego, historii, nawet matematyki. Z wywiadów wyłaniają się przykłady nauczycieli i nauczycielek, którzy w ramach swoich lekcji podejmują rozmowę z uczniami i uczennicami, włączając w poruszany temat swoją osobistą perspektywę i doświadczenie lub/i lokalny albo szerszy społeczny kontekst. Jednocześnie mamy uczniów, którzy usprawiedliwiali nauczycieli/nauczycielki niepodjęających z nimi dyskusji na interesujące ich tematy, np. te dotyczące różnorodności społecznej, różnic kulturowych, przytaczając argument przeładowanego programu nauczania i braku materiałów dydaktycznych:

Zawsze to jest tak, że mamy jakiś temat, przerabiamy, jak kogoś to wciągnie, zainteresuje, no to ogląda jakiś program na Discovery czy właśnie Cejrowskiego, który też chodzi boso przez ten świat i o różnych miejscach ciekawych opowiada, no więc jak kogoś po prostu jakiś temat wciągnie, no to powiedzmy, prywatnie, już we

własnym zakresie jakieś informacje zdobywa na ten temat. Wiadomo, że to też jest wina tego, że godziny są ograniczone, a materiał obszerny i nawet jak ktoś ma, tak jak my, rozszerzenie z historii, to nie ma czasu, że tak powiem, później dyskusji nad danym tematem, no bo trzeba już następny przerabiać [...] [F2-U2-Ch]. – A nawet jak się pojawia w końcu czas, no to przykładowo podręcznika nie ma [F2-U6-Ch].
– No właśnie, więc nie ma na czym pracować tak jakby [F2-U2-Ch].

Jak się wydaje, kluczowe znaczenie ma tutaj jednak postawa nauczyciela/nauczycielki, z jednej strony wobec uczniów i uczennic, z drugiej wobec samego tematu.

3.3.3 Edukacja antydyskryminacyjna w szkołach – pomysły na rozwiązania

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów możemy wskazać pomysły na działania antydyskryminacyjne, których wdrożenia w szkołach chcieliby sami uczniowie i uczennice.

1. Spotkania z przedstawicielami mniejszości, dające możliwość porozmawiania, dyskusji. Dzięki takim spotkaniom można przełamywać stereotypy, wynikające z niewiedzy, przesłaniające wartość i indywidualność człowieka:

Dużo jest takich, jak już o tych stereotypach mówiliśmy, że patrzymy na sam wygląd, a nie zagłębimy się w to, co ten człowiek robi. No i z takimi osobami powinno być właśnie spotkanie według mnie, którzy pomimo tego, jak wyglądają i jacy mogą być na pierwszy rzut oka, to tak naprawdę są całkowicie inni [F1-U7-Dz].

Wymienieni zostali przedstawiciele różnych gatunków muzycznych (rap, hip-hop), osoby czarnoskóre, osoby pochodzenia żydowskiego, przedstawiciele różnych religii/wyznań (judaizm, islam), osoby z niepełnosprawnościami, więźniowie, obcokrajowcy i ogólnie osoby, które doświadczyły dyskryminacji²⁷.

2. Zajęcia w formie warsztatowej, wykorzystujące aktywne metody uczenia się, np. scenki. Dla uczniów i uczennic bardzo ważne jest doświadczenie i osobiste zaangażowanie. Odgrywanie scenek pozwoliłoby lepiej zrozumieć, czym jest dyskryminacja i jak na nią reagować.
3. Dyskusja, swobodna rozmowa na ten temat, umożliwiająca wyrażenie własnej opinii, zdania.
Powinna się odbywać poza klasą, w jakimś przytulnym miejscu, w kręgu, a być prowadzona przez osobę darzoną przez uczniów i uczennice zaufaniem, która także dzieli się własnym zdaniem i doświadczeniem.

27 Pomysł ten wprost odwołuje się do projektu „Żywa biblioteka”, zob. <http://www.zywabiblioteka.org.pl/> [dostęp: 15.01.2015].


3.4 Wnioski badawcze

Opisane w tym rozdziale wyniki badania skłaniają do sformułowania następujących wniosków badawczych:

1. Metodologicznym wyzwaniem przy analizie materiału z wywiadów grupowych była niewiedza uczniów i uczennic na temat tego, czym jest dyskryminacja, a co za tym idzie – nieumiejętność identyfikowania tego zjawiska w swoim najbliższym otoczeniu bądź utożsamianie go z szeregiem różnych zjawisk związanych z negatywnymi przeżyciami, których doświadczają w szkole.
2. Uczniom i uczennicom brakuje aparatu pojęciowego do nazywania i analizy mechanizmu dyskryminacji. Postrzegają sytuacje nierównego traktowania jako zachowanie o charakterze bodziec – reakcja. Rzadko wskazują na zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją. W tradycyjnym tańcuchowo-wynikowym ujęciu mechanizmu dyskryminacji umieszcza się te właśnie trzy elementy²⁸. Do opisu definicyjnego gorszego traktowania uczniowie i uczennice używają różnorodnych sformułowań: odrzucanie, odpychanie, ignorowanie, niechęć, poniżanie, ośmieszanie, wyśmiewanie, uważanie się za lepszego, niszczenie psychiki, gorsze traktowanie oraz nietolerowanie i nieakceptowanie. Oznacza to, że rozumieją destrukcyjną moc, jaką niesie dyskryminacja. Dostrzegają także różnorodny katalog takich zachowań, znacznie wykraczający poza kojarzenie dyskryminacji z bezpośrednimi aktami agresji fizycznej.
3. Identyfikując dyskryminację, osoby uczestniczące w badaniu odnoszą się przede wszystkim do indywidualnego poziomu dyskryminacji, nie dostrzegając jej instytucjonalnego i strukturalnego poziomu. Przykłady dyskryminacji spoza indywidualnego poziomu dotyczą sytuacji kobiet na rynku pracy. Padają w trakcie rozmów prowadzonych w wywiadach jedнопłciowych (w grupie dziewcząt).
4. Uczniowie i uczennice mają pewną wiedzę na temat tzw. przesłanek dyskryminacji, potrafią wymienić więcej niż jedną. Jednocześnie wymiar tożsamościowy przesłanek nie jest według nich jedynym ani najważniejszym desygnatem dyskryminacji. Przynajmniej dla części uczestników i uczestniczek badania dyskryminacją jest każde niesprawiedliwe, niepożądane potraktowanie ze strony nauczycieli i nauczycielek czy rówieśników, także takie, które nie wynika z przypisywania jednostce przynależności grupowej i nie dotyczy cech jej tożsamości.
5. Na podstawie zebranych informacji można wnioskować, że w rzeczywistości szkolnej nie ma miejsca na odmieńców jakiegokolwiek rodzaju. W polskiej szkole panuje „hegemonia takosamości”. Bazą tego dyskursu (a także praktyk) jest awersja względem wszelkiej różnicy.

28 D. Cieślíkowska, *Dyskryminacja, [w:] Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 108–109.

6. Powszechne jest używanie języka nierównościowego, zwłaszcza homofobicznego i rasistowskiego, przy jednoczesnym bardzo ograniczonym zasobie pojęć i sformułowań reprezentujących język równościowy.
7. Najszerszy katalog opresyjnych zachowań dotyka osób nieheteroseksualnych, w tym przede wszystkim młodych, nienormatywnie wyglądających mężczyzn. Jednocześnie przesłanka orientacji seksualnej nie jest przez uczniów i uczennice wprost sygnalizowana jako problematyczna i istotna z punktu widzenia równego traktowania i poczucia bezpieczeństwa w szkole. Jedną z możliwych przyczyn niewidoczności tej przesłanki może być heteronormatywny kontekst funkcjonowania społeczeństwa. Najczęstszą, wprost przywoływaną przesłanką niesprawiedliwego traktowania jest status społeczno-ekonomiczny.
8. W opisach sytuacji przywoływanych przez uczniów i uczennice pojawiały się przykłady dyskryminacyjnych struktur obecnych w przestrzeni szkoły, jednak młodzież nie postrzegła ich w kategoriach niesprawiedliwych, różnicujących praktyk. Przykłady te pojawiały się w kontekście orientacji seksualnej, wyznania, języka, wieku oraz płci. Założenia dotyczące naturalnego porządku płci (zachowania charakterystyczne dla oraz względem dziewcząt i chłopców), orientacji seksualnej (założenie heteroseksualności) i wieku (dominacja starszych nad młodszymi) oraz przyjęcie za oczywiste, że wszystkie osoby są wyznania rzymskokatolickiego oraz posługują się językiem polskim sprawia, że dla większości osób kategorie te zdają się być niewidoczne. Być może z tego powodu uczestnicy badania nie łączyli ich ze zjawiskiem dyskryminacji.
9. W kontekście reagowania na dyskryminację z zebranego materiału wynika, że uczniowie i uczennice w niewielkim stopniu posiadają wiedzę i umiejętności skutecznego przeciwdziałania temu zjawisku, a co się z tym wiąże, ochrony siebie i innych członków i członkiń szkolnej społeczności. Jednocześnie, zdecydowanie niechętnie poszukują wsparcia w kadrze pedagogicznej. Sporadycznie w narracji uczniów i uczennic pojawiały się osoby obdarzone przez nich zaufaniem w stopniu, który zachęcał ich do poszukania pomocy w sytuacji doświadczania dyskryminacji.
10. Edukacja antydyskryminacyjna pojawia się w szkole sporadycznie, jako temat lekcji, poruszany przez pojedynczych nauczycieli i nauczycielki, z ich własnej inicjatywy. Uczniowie i uczennice rozumieją edukację antydyskryminacyjną przede wszystkim jako przekazywanie wiedzy, w mniejszym stopniu jako rozwijanie praktycznych umiejętności reagowania na dyskryminację i przemoc motywowaną uprzedzeniami. Jednocześnie, ich potrzeby w tym zakresie dotyczą nie tyle zdobywania wiedzy, ale rozmowy z nauczycielami i nauczycielkami o własnych doświadczeniach (jako osób dyskryminowanych, dyskryminujących lub świadków sytuacji dyskryminacji i nierównego traktowania). Oczekiwania i potrzeby uczniów i uczennic w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej skupiają się wokół partnerskiego dialogu, wymiany opinii i doświadczeń, prezentowania przez nauczycieli i nauczycielki postaw równościowych. Działania antydyskryminacyjne, jakich uczniom i uczennicom brakuje w szkole, to zajęcia prowadzone w formie warsztatowej,



dające możliwość uczenia się przez doświadczenie oraz spotkania z przedstawicielami mniejszości w Polsce, pozwalające poznać konkretnego człowieka i przełamać własne stereotypy i uprzedzenia.

11. Uczniowie i uczennice doceniają wagę prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkole, zarówno z perspektywy osobistej – nabywania kompetencji równościowych i wrażliwości antydyskryminacyjnej, jak i szerszej – dla budowania bezpiecznego, wspierającego uczenie się środowiska szkolnego.

4

Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast

Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast

4.1 Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest próba omówienia trzech głównych zagadnień. Po pierwsze, chodzi o opisanie dyskryminacji oraz zdarzeń pokrewnych, takich jak przemoc motywowana uprzedzeniami i mowa nienawiści, które mają miejsce w społecznościach szkolnych. Rozmowy z nauczycielkami i nauczycielami stworzyły możliwość rekonstrukcji rzeczywistych zdarzeń noszących znamiona nierównego traktowania. Możemy zobaczyć, kto w nich bierze udział, co robi i z jaką reakcją ze strony otoczenia się spotyka. Ujawnione zostają tak zwane przesłanki dyskryminacji – indywidualne charakterystyki uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek, wokół których budowane jest wykluczenie czy szkolna agresja. Badanie umożliwiło nie tylko charakterystykę zjawiska dyskryminacji, ale również dotarcie do tego, jak widzą i rozumieją przywołane zdarzenia nauczyciele i nauczycielki. Po drugie, rozdział ukaże spektrum działań podejmowanych w szkołach z zamiarem promowania równości i zwalczania dyskryminacji. Inaczej mówiąc, zobaczymy edukację antydyskryminacyjną w praktyce – dotrzemy do konkretnych przykładów, poznamy prawdziwe sukcesy i faktyczne wyzwania. Trzecia, ostatnia część przybliży potrzeby nauczycielek i nauczycieli związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Końcowe fragmenty przedstawią odpowiedź na pytanie o to, co jest konieczne i niezbędne, aby działania liderów i liderek równości w szkołach

były łatwiejsze i skuteczniejsze. Zostaną zidentyfikowane czynniki wspierające reagowanie na dyskryminację i przemoc oraz praktykowanie edukacji antydyskryminacyjnej. Przedstawię pomysły samych nauczycieli i nauczycielek na rozwiązania potrzebne do zapewnienia w szkołach pełnego bezpieczeństwa oraz szacunku dla wszystkich uczniów i uczennic.

Rozdział oparty jest na danych uzyskanych w jedenastu wywiadach pogłębionych przeprowadzonych z nauczycielkami i nauczycielami, którzy pracują w mniejszych miejscowościach i jednocześnie są „liderami” i „liderkami równości”¹. W tej grupie znalazło się trzech mężczyzn oraz osiem kobiet mieszkających w siedmiu województwach: dolnośląskim, lubelskim, małopolskim, mazowieckim, opolskim, pomorskim i śląskim. Badanie umożliwiło poznanie doświadczeń osób pracujących w czterech miejscowościach powiatowych od 30 do 60 tysięcy mieszkańców, trzech miejscowościach od 10 do 13 tysięcy mieszkańców, jednym mieście oraz trzech wsiach z populacją mniejszą niż 3 tysiące mieszkańców. Rozmówcami i rozmówczyniami byli nauczyciele i nauczycielki przedmiotów humanistycznych: języka polskiego, angielskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, wychowania do życia w rodzinie, etyki, sztuki, pracujący w szkołach podstawowych (3 osoby), gimnazjach (2 osoby), zespołach szkół – szkole podstawowej i gimnazjum (1 osoba) lub gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (3 osoby) oraz szkołach ponadgimnazjalnych (2 osoby). Niektóre osoby biorące udział w badaniu miały doświadczenie pracy w roli wychowawców i wychowawczyń klas, jedna z osób pełniła funkcję dyrektora szkoły. Wywiady zostały przeprowadzone przez: Dominikę Cieślukowską, Magdalenę Chustecką, Małgorzatę Dymowską, Joannę Grzymałę-Moszczyńską oraz Jana Świerzcza – osoby należące do Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Materiał badawczy zostanie przedstawiony w trzech głównych częściach odpowiadających przedstawionym powyżej kwestiom. Rozpocznę od zdefiniowania problemu i przyjrzenia się zjawisku dyskryminacji w szkołach. Następnie przejdę do opisu praktyk z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. W kolejnej części opiszę pomysły oraz potrzeby nauczycieli i nauczycielek związane ze skuteczniejszym przeciwdziałaniem dyskryminacji. Rozdział zakończą wnioski podsumowujące najważniejsze punkty przeprowadzonej analizy.

4.2 Dyskryminacja w szkole

4.2.1 Definicja dyskryminacji

Definiując zjawisko dyskryminacji, osoby uczestniczące w badaniu odwołują się do kilku, wyraźnie widocznych elementów. Na pierwszy plan wysuwa się kategoria „gorszego traktowania” [U-R-21]², ujmowana przez nauczycieli i nauczycielki za pomocą zbliżonych pojęć,

1 Zob. Rozdział 2 niniejszego raportu.

2 W całym rozdziale stosowany jest następujący system kodowania: pierwsza litera wskazuje na

które wskazują na możliwe przejawy dyskryminacji i zarazem na jej zróżnicowane natężenie. Jednocześnie, gorsze traktowanie odnoszone jest do konkretnych wymiarów tożsamości – tak zwanych przesłanek dyskryminacji. W narracjach nauczycielek i nauczycieli pojawiają się następujące opisy:

Mianowicie jest to jakaś mniej lub bardziej wyraźna (...) forma pewnego rodzaju wykluczenia, pewnego rodzaju mniej – nie wiem jak to powiedzieć – przychylnego podejścia do osób należących do pewnych grup, o których można by powiedzieć, że są grupami mniejszościowymi albo różnią się, które łączy pewna cecha, na przykład – nie wiem – płeć, stopień niepełnosprawności lub też w ogóle niepełnosprawność albo orientacja seksualna, narodowość [G-R-11].

Związane jest to z jakąś formą takiej ksenofobii, takiego poniżania, takiej sytuacji, kiedy człowiek nie czuje się dobrze, jest obrażany, jest pomijany ze względu na pochodzenie, kolor skóry, na takie właśnie rzeczy. Czy nawet w dzisiejszym społeczeństwie: często może to dotyczyć chociażby stroju, ubrania, to nie musi być tylko i wyłącznie jakaś mniejszość narodowa, tylko nawet takie podstawowe rzeczy, które nam wydają się niezauważalne, a dla kogoś mogą być formą takiego prześladowania. – Ale masz na myśli to, że to, w jaki sposób osoba jest ubrana, może powodować, że będzie ona prześladowana? – Tak [N-R-15].

Dyskryminacja to są pewne formy – czy ja wiem, czy na pewno – relacji wobec osób, powiem tak w cudzysłowie „odmiennych”. Tak to postrzegam [S-R-19].

Dla mnie dyskryminacja jest w postawie, w sposobie mówienia, bo po prostu pogarda wyraża się w języku i to jest ewidentne, i w zachowaniach też [K-R-12].

Dyskryminacja to słowo ujmujące szeroki i wewnętrznie zróżnicowany zbiór zdarzeń, bazujących jednak na podobnym mechanizmie. Mniej przychylnie podejście, pomijanie, poniżanie, pogarda i prześladowania – oto naszkicowane przez nauczycielki i nauczycieli spektrum zachowań, których mogą doświadczyć osoby postrzegane w szkole jako obce czy inne. Relacje „swój – obcy”, „podobny – odmienny”, „większość – mniejszość” kształtowane są wokół elementów takich jak płeć, stopień sprawności, orientacja seksualna, kolor skóry czy narodowość i przekładają się na konkretne zachowania – dyskryminację. W efekcie „naruszane są granice” [R-R-18]. Część nauczycieli i nauczycielek wprost odwołuje się do uprzedzeń jako koła zamachowego dyskryminacji. Jedna z osób opowiada o tym w następujący sposób:

miejsce przeprowadzania wywiadu, następna wraz z cyfrą – na osobę udzielającą wywiadu. Pełna informacja o systemie kodowania stosowanym w całej publikacji znajduje się w Rozdziale 2 niniejszego raportu.

W takim jakby praktycznym moim odczuciu [dyskryminacja] jest to wyraz konkretnych zachowań, działań, które powodują czy postaw, które się przyjmuje wobec kogoś – nie wiem – oczekiwań właśnie, nastawień, wyobrażeń, które z góry jakby zakładają, że coś jest takie a takie ze względu na coś, co jest jakby przyjęte a priori, typu: kobiety są mądrzejsze w tym, głębsze w tym, tak? Albo: kobieta powinna siedzieć w domu, albo: Żydzi są z natury – no tam nie wiem – lichwiarzami (...). No i, w związku, że ty jesteś Żydem, my będziemy bardzo czujni, bo ty tu na pewno coś wykręcisz. (...) Uważam, że jeśli ktoś myśli w pewien sposób o kimś negatywnie tylko z założenia, w związku z tym, że ma jakieś założenia, a te założenia nie biorą pod uwagę rzeczywistości albo są krzywdzące, bo są przyjęte po prostu w wyniku – nie wiem – tego, żeby komuś było wygodnie albo żeby kogoś łatwiej było walić, czynić kozłem ofiarnym, no to, to jest dla mnie dyskryminacja [K-R-12].

Gorsze traktowanie jest pochodną postrzegania kogoś jako „niepełnowartościowego” [K-R-12]. Ocena konkretnych jednostek jest im przypisywana automatycznie, wyłącznie na podstawie posiadania danej cechy i, na tej podstawie, założonej przynależności do konkretnej grupy społecznej. Upředzenia, zbudowane na pewnym wyobrażeniu oraz negatywnej ocenie, funkcjonują w oderwaniu od jednostek, których wielowymiarowa tożsamość czy osobowość nie są brane pod uwagę. Przewagę nad nimi mają, uniezależnione od indywidualnych biografii, społecznie reprodukowane etykiety i generalizacje. Warto podkreślić, że przynajmniej jedna z nauczycielek jasno wskazuje na istnienie przynajmniej kilku czynników uruchamiających upředzenia, a w konsekwencji też dyskryminację. W przywołanym powyżej cytacie pojawiają się: osobista „wygoda” oraz pretekst, by „łatwiej było walić, czynić kozłem ofiarnym” [K-R-12]. W dalszej części rozmowy, ta sama osoba mówi:

Jeszcze bym rozdzieliła dyskryminację wynikającą z takiej – nie wiem – bardzo świadomej perspektywy, takiej nawet walki o coś tam i taką dyskryminację mimowolną. Myślę, że jest dużo więcej takiej dyskryminacji mimowolnej, (...), sądzę, że tutaj duży obszar dyskryminujących zachowań, mówienia, gestów, decyzji, to są mimowolne rzeczy [K-R-12].

Przywołana wypowiedź ujawnia dwa istotne wątki dotyczące społecznych uwarunkowań dyskryminacji. Po pierwsze, kierowanie się upředzeniami może być pochodną niewiedzy, „mimowolnej” i bezrefleksyjnej reprodukcji pewnych społecznych przekazów czy schematów. W takich warunkach możliwa jest sytuacja, w której do dyskryminacji dochodzi, mimo że jej sprawca lub sprawczyni nie ma intencji gorszego traktowania. Konkretnie zachowania, wyczerpujące znamiona dyskryminacji, mają miejsce, ponieważ nie są postrzegane jako „gorsze” czy „krzywdzące”. Przeciwnie, pozostając w zgodzie z upředzeniem, mogą wydawać się uzasadnione i adekwatne. Nieświadome funkcjonowanie upředzeń sprawia, że dyskryminacja dla wielu osób, w tym również dzieci i młodzieży, może być kategorią całkowicie przezroczystą. Możliwa jest jednak również druga sytuacja, o której mówi cytowana

nauczycielka. Upředzenia są instrumentalnie wykorzystywane dla rozgrywania konfliktów i zaspokajania potrzeb niezwiązanych bezpośrednio z treścią generalizacji czy etykiety. W przypadku mechanizmu kozła ofiarnego, wprost przywołanego w rozmowie, chodzi przede wszystkim o przerzucenie odpowiedzialności oraz winy. Upředzenie w tym wypadku jest narzędziem służącym umacnianiu strachu i niechęci, a tym samym kanalizowania, wywołanej innymi czynnikami, frustracji bądź agresji.

Warto podkreślić, że obydwa scenariusze wiążą się ze znaczącym ryzykiem powtarzalności i utrzymywania się zachowań dyskryminacyjnych. W pierwszym wypadku to jej niewidoczność i społeczne przyzwolenie na dyskryminację zwrótnie ją napędzają. W drugiej sytuacji, zachowania dyskryminacyjne są pochodną innych konfliktów, upředzenia zaś, przykrywając realne źródła swojej reprodukcji, utrudniają przyjęcie skutecznych rozwiązań.

Niektórzy z nauczycieli i nauczycielek widzą również strukturalny wymiar dyskryminacji, wykraczający poza jednostkowe zdarzenia i pojedyncze interakcje. Chodzi o pewne powtarzalne wzory dotyczące konkretnych grup uczniów i uczennic, które wynikają z formalnych regulacji lub utartych, zwyczajowych sposobów postępowania. W kontekście funkcjonowania szkoły badanie przynosi trzy wymowne przykłady:

Dyskryminujące jest dla mnie na przykład to, że jeśli ktoś nie chodzi na religię, nie może się ubiegać o stypendium, bo siłą rzeczy ma niższą średnią. Jest na straconej pozycji, nie ma szóstką czy piątką z religii, więc gdy są porównywalne sytuacje, to dziecko jest na straconej pozycji i ono jest systemowo [dyskryminowane] [P-R-17].

Dyskryminacja jest dla mnie też wtedy, kiedy się na przykład preferuje, załóżmy, chłopców, a nie dziewczynki lub na odwrót. Jeśli się w ogóle powtarza takie poglądy: dziewczynki są grzeczniejsze, a chłopcy są aktywniejsi. Takimi stereotypami się posługuje i później to wychodzi, to jest dla mnie na przykład takie kuriozalne zachowanie nauczycieli w szkołach podstawowych w stosunku do chłopców. Przychodzą z obniżonym zachowaniem za to, że tak naprawdę są chłopcami i potrzebują się ruszać, i dostają za to obniżone zachowanie. I na odwrót: dziewczynki się traktuje zawsze jako słabsze z matematyki lub innych przedmiotów ścisłych i też przypisuje się im od razu jakąś tam grzeczność, gdy się wystawia oceny z zachowania, ale ta grzeczność to tak naprawdę dla mnie jest pasywnością, a nie grzecznością [P-R-17].

Często my nauczyciele zapominamy i chcielibyśmy, by Romowie mówili po polsku lepiej niż górale. Z jednymi i drugimi mamy problemy, bo górale też nie mówią po polsku, natomiast chcielibyśmy od Romów wymagać, by mówili bardziej czystą polszczyzną, a nie gwarą. (...) Czasem nauczyciele zapominają, że ten język, którym się codziennie najdłużej posługują, to jest jednak romski [O-R-16].

Dyskryminacja w oczach nauczycielek i nauczycieli to nie tylko odizolowane zdarzenia, w których udział biorą łatwo identyfikowalni aktorzy czy aktorki. Nierówne traktowanie może być również skutkiem pozornie neutralnych i bezosobowych przepisów prawa – tak jak w przypadku umieszczania ocen z religii na świadectwach szkolnych lub powtarzalnym wzorem relacji między nauczycielkami i nauczycielami a uczniami i uczennicami. Centralną osią regulującą odmienne traktowanie uczniów i uczennic jest jednak wciąż ich jednowymiarowo postrzegana tożsamość – przez pryzmat płci czy pochodzenia etnicznego.

4.2.2 Uczniowie i uczennice w relacjach rówieśniczych

Podjmując się próby scharakteryzowania zjawiska dyskryminacji w przestrzeni szkoły, rozpocznę analizę od zdarzeń, które mają miejsce w relacjach pomiędzy uczniami/uczennicami. Mówiąc inaczej, zajmę się sytuacjami, w których zarówno osoby doświadczające gorszego traktowania, jak i sprawcy lub sprawczynie należeli do społeczności uczniowskiej. Pierwszą, najobszerniejszą kategorią sytuacji dyskryminacyjnych, o których mówili uczestniczący w badaniu nauczyciele i nauczycielki, stanowią akty agresji słownej. Charakterystyczne są poniższe wypowiedzi:

Otyli, to dotyczy wszystkich otyłych. To głupie docinki, szczególnie na zajęciach z wychowania fizycznego, na wycieczkach, gdzie te osoby się naprawdę męczą, na wuefie nie mogą zrobić fikołka. Chociaż muszę powiedzieć, że jeśli chodzi o środowisko szkolne, to dyskryminowani są zawsze ci, którzy są mniej sprawni. Mniej sprawni, ale bez wyraźnego powodu. Mamy chłopaka (...). Na wuefie zobaczyliśmy, że bał się piłki. Jeśli tylko ją usłyszał w powietrzu, zasłaniał się. Okazało się, że on tej piłki nie widzi, nie widzi dokładnie. A jako że jest szczupły, to wszyscy pozostali zaczęli mu docinać, że jest niedorajdą [O-R-16].

Słowne obrażanie to jest słyszalne, bywa, że właśnie jest tak... Ale tak jak mówię, to nie jest tak, że jest jakiś ogrom tego, tylko zdarza się, że są używane tego typu słowa obraźliwe w stosunku do drugiego. (...) Na przykład... mam cytować? No to na przykład do osób niepełnosprawnych, z jakimiś określeniami dotyczącymi na przykład zespołu Downa, może być, jakieś takie „głupki”, „debile” to tak, oczywiście (...). Ale myślę, że sprawy związane z erotyką i z taką seksualnością, dzisiaj to jest bardzo widoczne wszędzie i nie ma się co dziwić, że dzieci też będą używały tego typu określenia [N-R-15].

Jeśli na przykład chodzi o płęć, to bardzo często chłopcy mówią wprost, że nigdy w życiu nie chcieliby być dziewczyną i gorzej jest być dziewczyną. Mówią to wprost oczywiście dziewczynkom. Jeśli chodzi o biedę, to dzieci się wyśmiewają, że ktoś nie ma na przykład czegoś. Zdarzają mi się historie, jeszcze w XXI wieku, że dziecko mi

się przyznało na lekcji, że nie ma łazienki w domu. To było dla wszystkich dzieci, no tak, zaskakujące, że – jak to nie masz łazienki? – od razu zaczęli go piętnować z tego powodu [U-R-21].

Docinanie, przezywanie i wyśmiewanie zdają się tworzyć najczęstszą oraz/lub najłatwiej zauważalną formę przemocy psychicznej, która wpisuje się w krąg zjawisk związanych z dyskryminacją. Celem ataków nie są dzieci dobrane losowo – na tle grupy rówieśniczej, z powodu swojego wyglądu, sprawności, płci lub statusu społecznego, są wyraźnie „inne” lub „gorsze”. Zwraca moją uwagę fakt, że nauczyciele i nauczycielki przywołujący powyższe przykłady takich sytuacji, unikają posługiwania się wprost konkretnymi obelgami. Poza mało brutalną „niedorajdą” czy stosunkowo łagodnym „głupkiem”, padają sformułowania opisowe – „określenia związane z erotyką i seksualnością” [N-R-15] czy „podburzanie, że to nie jest osoba godna zaufania” [S-R-19]. Zastanawia mnie, skąd te eufemizmy – czy są efektem skrępowania sytuacją wywiadu, czy też wynikają z tego, że nauczycielki i nauczyciele mają pełną świadomość ciężaru padających przezwisk, a co za tym idzie, czują również dyskomfort w ujawnianiu inwektyw, którymi obrzucane są konkretne dzieci. Na podstawie dostępnych danych trudno jednoznacznie rozstrzygnąć tę wątpliwość, pewne jest jednak, że uczniowie i uczennice używają określeń o wiele bardziej dosadnych i wulgarnych. Co więcej, dyskryminacja przejawia się nie tylko w pojedynczych słownych przepychankach, lecz wiąże się z utrwalonym wzorem relacji rówieśniczych. Niektórzy uczniowie i uczennice doświadczają regularnego „męczenia” [W-R-22]. W tym kontekście jedna z osób uczestniczących w badaniu lokuje pojęcie mowy nienawiści i podaje następujący przykład:

Jeden ekstremalny mam przypadek, ale to na sześćdziesięcioro dzieci jeden taki jest chłopiec bardzo nieulubiany i rzeczywiście inne dzieci mają taki, jak nauczyciel nie patrzy, taki festiwal nienawiści wręcz. Po prostu mówią, że go nie lubią, że jest głupi, że jest dziwny [U-R-21].

Incydenty się powtarzają, a trwając po kilka lat, przeradzają się w regularne prześladowanie pojedynczych uczniów czy uczennic:

Niejednokrotnie na przykład byłam świadkiem mocno, ale takich mocno napastliwych, bardzo wulgarnych napaści na chłopca, który nie wiem, nie wnika, bo nie miał jakby..., znaczy [był] delikatny, zniewieściaty w ruchach, gdzieś tam na modela chciał się szykować..., nie wiem, w każdym razie wyczuwano w nim tę słabość zniewieściatości, nieważne, czy ją wiązano z czymkolwiek czy też nie, ale bardzo go poniewierano. (...) On był do tego biednym uczniem. (...) Ale to było takie naprawdę, takie obelgi i to dosadne takie, w ogóle czepianie się wszystkiego, po prostu i takie ciągnięcie łacha z niego, gdzie wszyscy oczywiście rechotali, śmiali się [K-R-12].

Jeśli chodzi o właśnie takie słabo uczące się dziecko i tak właśnie widać, że na pewno jest to z takiej rodziny może rozbitej, może biedniejszej, to rzeczywiście dziecko

zostało uderzone przez osobę, która nagle w jakiś sposób chciała odreagować to, że ktoś na niego coś tam powiedział i nie w stosunku do tej osoby, która powiedziała, tylko właśnie do tego chłopczyka w taki sposób podszedł. To tego byłem świadkiem, takiej sytuacji [N-R-15].

Są takie osoby które prezentują..., identyfikują się z jakimiś subkulturami i jeśli to jest na przykład subkultura Emo, chyba tak to mogę nazwać, to są to..., chłopcy zwłaszcza, są wyszydzani. (...) Za te fryzury swoje takie (...). [Są] wyzywani od pedatów, od ciot. I to jest też..., to nie jest tylko tak naprawdę..., to nie tylko zwraca uwagę innych chłopców, bo dziewczyny są bardziej chyba empatyczne i mniej agresywne słownie i też chyba bardziej rozumieją, że można nie chcieć tak albo inaczej wyglądać. Takie jest moje spostrzeżenie. Natomiast chłopcy są bardziej radykalni, tacy przemocowi, i słownie, i fizycznie, bo wiem, że się też zdarzało, że ktoś tam został potrącony na przerwie, celowo zahaczony, zamknięty w łazience. To takie incydenty, no ale one się kumulują, prawda? [P-R-17]

Przemoc psychiczna przeplata się z fizycznymi atakami. Te, ponownie, nie są w żaden sposób przypadkowe – uderzają w osoby „inne”, ale też często najstarsze – te, które mają mało wsparcia ze strony najbliższych lub właśnie z ich strony doświadczyły przemocy czy nadużyć. Zdarzenia, które przywołują nauczycielki i nauczyciele, miały miejsce w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Przykłady, mimo że w oczywisty sposób różnią się w szczegółach, wpisują się we wspólny plan. Wyśmiewanie, poniżanie, ale też poszturchiwanie i bicie konkretnych uczniów i uczennic są elementem szkolnego krajobrazu. Najnowszy raport Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) *Agresja i przemoc szkolna* stwierdza, że w gronie 11-latków, 14% uczniów i 5% uczennic jest w szkole dręczona³. Podstawowym powodem szkolnej dyskryminacji i przemocy jest identyfikacja określonej osoby z czymś „gorszym” i „innym”. W procesie naznaczania swoich rówieśników i rówieśnic, dzieci czy młodzież wykorzystują społecznie akceptowane i pożądanym wzorce związane między innymi z zamożnością, męskością, sprawnością, szczupłym wyglądem. Przemoc rówieśnicza wydaje się być mało przypadkowa, a każde odstępstwo od „normy” to ryzyko popadnięcia w szkolną niełaskę. Jak podkreśla autorka raportu IBE:

Dręczenie szkolne jest działaniem intencjonalnym, nigdy nie dzieje się przez przypadek, „niechący”, nie jest żartem, który wbrew intencjom inicjatorów przekształcił się w proces krzywdzący innych uczniów (...). Napastnicy zdają sobie sprawę z cierpienia ofiary, jest ono zamierzonym skutkiem ich działań, choć nie jest ich

3 A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 29.

głównym celem. (...) jest nim uzyskanie wysokiego statusu, pozycji w grupie i kontroli nad rówieśnikami⁴.

Mówiąc o dyskryminacji, niektórzy nauczyciele i nauczycielki zwracają także uwagę na zachowania grup „większościowych”. Nie chodzi tu zawsze o przewagę liczebną, lecz o bliskość do społecznie oczekiwanej normy. Jeden z głosów dotyczy relacji między liczniejszą grupą dzieci biedniejszych a garstką tych z bogatszych domów.

Te bogatsze dzieci przechwalają się po prostu tym, co mają. (...) Na przykład mamy takie dzieci, które spędzają cały wolny czas na takich interaktywnych świetlicach i się chwala, jakie tam oni aktywności robią, jak się ci nauczyciele nimi tam zajmują. Ale mam wrażenie, że tutaj w szkole, jako że mniej jest tutaj tych dzieci bogatszych, że tutaj to nie ma takiego, nie odczuwają tego aż tak w ten sposób te dzieci biedniejsze. Po prostu jest ich więcej i dla nich te dzieci bogatsze są takimi atrakcjami tylko. Być może oczywiście się czują jakoś gorzej, ale przez to, że powiedzmy osiemdziesiąt procent klasy jest gorszego stanu materialnego, to dla nich to jest norma, a nie ten bogaty stan. Oczywiście jakieś gadżety przynoszą te bogatsze dzieci [U-R-21].

Przechwalanie się zabawkami, opowiadanie o atrakcyjnych rozrywkach i większej atencji ze strony dorosłych może być lżejsze, jak przypuszcza cytowana nauczycielka, w warunkach, gdy większość nie ma dostępu do takich rozrywek. Nie zmienia to jednak faktu, że w szkolnej przestrzeni odtwarzane są społeczne wzory ze świata dorosłych. Z czasu i przestrzeni szkolnej bez problemu i specjalnych zachęt korzystają dzieci i nastolatki wywodzący się z grup o wyższym statusie społecznym. Drugi przykład, wzmacniający taką interpretację, odnosi się do płci – dominowania w przestrzeni szkolnej chłopców oraz publicznego dewaluowania dziewcząt. Jedna z rozmówczyń opowiada o szkolnej dyskusji na temat równości płci zdominowanej przez jednego z uczniów, który

zasiadł w pierwszym rzędzie i po prostu nie dał nikomu dojść do głosu, (...) wstał i mówi „w ogóle wymyślacie jakieś durnoty, wszyscy wiedzą, że baby to się nadają tylko do...” i tak dalej. I ja mówię: zaraz tu będzie na pewno jakiś opór. Ale była cisza [K-R-12].

Prześladowanie konkretnych uczniów i uczennic ze względu na ich postrzeganą odmienną od grupy rówieśniczej ma też miejsce poza bramami szkoły. W takim sensie dyskryminacja nie kończy się wraz z ostatnim dzwonkiem, lecz potencjalnie może trwać całą dobę. Decydującą rolę odgrywają tutaj media społecznościowe, przede wszystkim Facebook. Jedna z nauczycielek mówi:

4 Tamże, s. 16.

rzeczywiście, te dzieciaki, które są nielubiane w szkole, tak samo na Facebooku są nielubiane. (...) [to są sformułowania] typu „nikt ciebie nie pytał o zdanie”, takie rzeczy, raczej nie takie wprost chamskie odzywki. [Teksty] typu „nie odzywaj się”, „idź sobie stąd”, „nie chcemy z tobą gadać”. Raczej nie lecą jakieś ostre epitety. Ale to są małe dzieci, więc może dlatego [U-R-21].

Szykany w Internecie mogą niestety nie kończyć się na odrzuceniu czy wykluczeniu z grupy towarzyskiej. Badanie ujawnia przykłady przemocy psychicznej, cyberprzemocy i molestowania seksualnego⁵:

W gimnazjum też była taka sytuacja, w sumie to w VI klasie była też dyskryminacja internetowa z Facebooka. I u nas też było właśnie ze względu na wygląd. Chłopiec [był] dręczony (...). Kilkoro uczniów sobie zrobiło przez Facebooka wydarzenie obśmiewające i komentarze po prostu. Było jedno zdjęcie, i to zdjęcie ze szkoły, w szkole robione. [...] I była taka sytuacja właśnie, że przez dwa, trzy tygodnie tego chłopca tam gnębili. Wszystko to było takie sporadyczne i takie było dość nieśmiało, ale później coraz śmielej, coraz śmielej [W-R-22].

Dziewczyna, która chodziła do naszej szkoły, brała udział w weekendowej imprezie z całym gronem uczniów z naszej szkoły. Wszyscy byli mocno pod wpływem na tej imprezie i nagrywali filmiki telefonami. Jeden z uczniów nagrał filmik, na którym dziewczyna leży na ziemi i nie kontaktuje ze względu na ilość wypitego alkoholu, a jego koledzy zachowują się wtedy wobec niej skandalicznie... Dziewczyna była później wyszydzana i wyśmiewana. Po powrocie do szkoły okazało się, że większość obejrzała film. (...) To była o tyle taka sytuacja trudna, ponieważ filmik krążył na Facebooku. Nie był na YouTube, na szczęście. Był na wielu komórkach [H-R-10].

Ostatni temat, który wyraźnie pojawia się w rozmowach z nauczycielami i nauczycielkami o dyskryminacji, dotyczy kibiców piłkarskich funkcjonujących w szkołach. Rozmówcy i rozmówczynie widzą związki tych grup z antysemityzmem i homofobią. Co charakterystyczne, ich obecność w fizycznej przestrzeni szkoły widoczna jest nie tylko poprzez konkretne osoby, ale również napisy czy wlepki.

Ostatnio takim objawem, który mnie szczególnie jakoś tam zainteresował, to są grupy kibicowskie. (...) Animożje pojawiły tu się od pewnego czasu, czyli piłkarscy

5 Publikacja „Bądź bezpieczna w sieci”. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek odnosi się też do zjawiska „cybermolestowania ze względu na płeć”, które łączy cechy cyberprzemocy i molestowania seksualnego. Cybermolestowanie ze względu na płeć to sytuacja, której ofiarami są kobiety/dziewczyna, molestowanie wymierzone jest w konkretne jednostki, a ofiara prześladowana jest ze względu na płeć w seksualnie zagrażający i poniżający sposób. „Bądź bezpieczna w sieci”. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek, pod red. J. Piotrowskiej, Fundacja Feminoteka, 2014, s. 12.

kibice, którzy po pierwsze [milczenie], że tak powiem nie należą do osób pozytywnie wyróżniających się w szkole, zaczynają się stawać przeciwważą do tych fajnie kibicujących dzieciaków, które gdzieś tam chodzą na mecze siatkówki i oglądają je, i widać po nich to zaangażowanie i chęć. (...) A właśnie mowa nienawiści... zdarza się. (...) Powiedzmy sobie, że następują próby przenoszenia tej atmosfery stadionowej do szkoły. (...) Pojawiają się wlepki, tak, tak, z reguły obraźliwe, niecenzuralne słowa. (...) To są te tradycyjne, te najgorsze z najgorszych, czyli od kurew począwszy, skończywszy na obrażaniu policji, to najczęściej spotykane określenia. (...) Określenie «pedał» jest rzeczywiście wszechobecne [S-R-19].

Były jakieś wlepki, pamiętam, dwa czy trzy lata temu, ale one miały chyba charakter faszystowski, takie się pojawiły i dosyć szybko zniknęły. (...) Sprzątaczkę [usunęły] na polecenie dyrekcji, bo ktoś zauważył... Ale takie różne wulgaryzmy, nie-wulgaryzmy, to naturalne, że to gdzieś na krzesłach jest napisane, na ścianach. (...) Na pewno są nastroje antysemityczne [P-R-17].

Przy okazji rozmowy o kibicach pojawiają się komentarze dotyczące upowszechniania się wśród uczniów i uczennic brutalnego języka, bazującego również na uprzedzeniach i etykietach. Rasistowskie czy antysemityczne określenia powszedniej w szkolnym kontekście. Ich związki z realnymi ludźmi lub konkretnymi, historycznymi wydarzeniami – niewolnictwem, kolonializmem czy Holocaustem – są nieznanne lub uznawane są za nieistotne. Konsekwencje używania pogardliwych, rasistowskich określeń w sferze publicznej znajdują się poza zasięgiem refleksji uczniów i uczennic.

Mówią do siebie „ty żydzie”, „ty żółtku”, „ty czarnuchu” (...) mimo wszystko, że to jest mocne, gdzie oni mi tłumaczą, że „proszę pani, my jesteśmy kolegami, my wiemy, że tak ma być i tak do siebie mówimy”. (...) to, że to jest bardzo mocne i obraźliwe, to oni zauważają jako dowcip względem siebie i akceptują to względem swojej grupy [T-R-20].

Tutaj już może wykraczamy poza sfery kibicowskie, ale dzieciaki często same nawzajem w jakichś zaczepkach słownych określają się takim przykrym określeniem „ty downie” [S-R-19].

Dyskryminacja jest jednym z wymiarów relacji rówieśniczych w szkołach. Dzieci i młodzież odtwarzają wzory ze świata dorosłych. Gorsze traktowanie, w bardzo różnych odstępach, dotyka tych, którzy w jakikolwiek sposób odstają od większości.

4.2.3 Nauczyciele i nauczycielki w relacjach z uczniami i uczennicami

Pogardliwe określenia, wyśmiewanie i powielanie uprzedzeń niestety nie pojawiają się tylko i wyłącznie w relacjach uczniowskich. Język niektórych nauczycieli i nauczycielek oraz ich

stosunek do uczniów i uczennic wpisują się w krąg dyskryminacji. Poniżające uwagi na temat konkretnych uczniów, uczennic lub wybranych grup społecznych padają zarówno w pokoju nauczycielskim, jak i podczas lekcji. Co istotne, podobnie jak w przypadku młodszego pokolenia, dyskryminacja wyrażająca się w języku jest niewidoczna dla jej sprawców i sprawczyń z grona pedagogicznego – to po prostu żart, pogląd lub zwykły komentarz. Perspektywa, którą wnosi jedna z rozmówczyń, że „ktoś tam wewnętrznie cierpi przez taką informację” [T-R-20] wydaje się być, w przywołanych przypadkach, całkowicie nieobecna.

[O chłopcu „z subkultury Emo“:] Poza tym nauczyciele też, nauczyciele mężczyźni też kpią sobie z takich dzieci. – W czasie lekcji? – Nie, w pokoju. W czasie lekcji nigdy nie słyszałam, ale w pokoju... – Między sobą, między nauczycielami? – Tak [P-R-17].

Kolejny dobry przykład dyskryminacji to... przychodzą mi te dyskryminacje bardziej nauczycielskie do głowy teraz... Uczeń homoseksualny przebiera się z dziewczynkami w szatni. Z jakiego powodu? Dlatego, że boi się agresji w szatni męskiej. Chłopak mówi, że nie chce z dziewczynami się przebierać, ale „jak jesteś pedałem, to proszę”. Tak na luzaka mówi wyluzowany wuefista. Słowo „pedał” wypada tu w sposób zabawny, wszyscy się śmieją. I komentarz wuefisty „przecież nie powiedziałem nic złego, bo to było w żartach, no bo tak sobie mówię” [H-R-10].

Bardzo często nauczyciele w relacjach z tymi uczniami [świadkami Jehowy] pozwalali sobie na pewne żarty, na pewne przejęzyczenia, które w ich mniemaniu miały być dowcipami, tak naprawdę były formą jakiegoś, naprawdę, zachowań dyskryminacyjnych. (...) To jest przekręcanie nazwy członków tej społeczności, zamiast mówienia o nich „świadkowie Jehowy”, mówi się o nich „Jehowce”. I bardzo często słyszałam właśnie to słowo w ustach nauczycieli [G-R-11].

Są na przykład komentarze nauczycieli typu, że jakaś dziewczynka lubi grać w piłkę i słyszała od rozmawiających ze sobą nauczycieli sformułowanie „babochłop”. Albo na przykład uczniowie gimnazjum, (...) była to pewna sytuacja chyba z pierwszoklasistą, takim chłopcem, który ze względu na sposób, w jaki mówi, ze względu na swoje zainteresowania – akurat nie lubi zainteresowań takich jak chłopcy – określany był przez niektórych nauczycieli (...) chyba to było określenie „homo niewiadomo”. (...) To nie jest też tak, że uczniowie, o których powiedziałem, byli bezpośrednio w ten sposób przez nauczycieli traktowani, inaczej, ja takich sytuacji nie widziałem, ale uczestniczyłem w rozmowach nauczycieli, w których te osoby, te dzieciaki były przywoływane jako osoby trzecie. (...) Więc ja zaraz sobie gdzieś tam wykreowałem w głowie obraz tego, że znając tych nauczycieli, którzy w ten sposób się zachowują, i znając te dzieciaki, o których jest mowa, nie mogę wykluczyć tego, że

gdzieś tam taki żarcik, nie wiem, wyśmiewanie, w nauczycieli mniemaniu żarcik czy jakiś tam dowcip nie wymknie im się na forum klasy [G-R-11].

Przywołane wypowiedzi wskazują, że część nauczycieli i nauczycielek aktywnie uczestniczy w sytuacjach dyskryminacji uczniów i uczennic i samodzielnie je kreuje. Widzimy w szkołach międzypokoleniowe wspólnoty „żartów” oparte na języku niechęci i pogardy. Nauczyciele i nauczycielki spotykają się tu na wspólnym gruncie z uczniami i uczennicami. Ponownie, na celowniku znajdują się osoby, które w jakikolwiek sposób odstają od dominującej normy. Napiętowane są mniejszości religijne, kobiety, a także konkretne dziewczynki i chłopcy, którzy w odbiorze otoczenia łamią pożądane wzory kobiecości i męskości – są „babochłopem” lub „homo niewiadomo”. Ujawnione w badaniu przykłady „przekroczeń” wskazują na bardzo wąskie granice obecnych w szkole norm. Odstępstwem może być gra w piłkę nożną, określony sposób mówienia i „nielubienie zainteresowań takich jak chłopcy”.

Badanie nie pozwala rozstrzygnąć, czy udział nauczycieli i nauczycielek w sekowaniu pojedynczych uczniów czy uczennic ma charakter incydentalny czy trwały. Nie wydaje się to jednak kluczowe. Z perspektywy myślenia o dyskryminacji w szkołach – tym, co ją utrwała oraz tym, co może jej przeciwdziałać – niezwykle istotne wydaje się uchwycenie odpowiedzialności grona pedagogicznego za legitymizowanie gorszego traktowania niektórych uczniów czy uczennic. Aktywny udział nauczycieli i nauczycielek w dyskryminacji uczniów i uczennic, nawet jeśli sporadyczny, umacnia nierówne traktowanie jako dopuszczalną w szkole normę. Problemem nie jest więc jedynie brak reakcji na dyskryminacyjne zachowania uczniów i uczennic, do którego jeszcze wrócę, ale akces nauczycieli i nauczycielek do grona sprawców i sprawczyń.

Kolejnym wyzwaniem jest upowszechnianie uprzedzeń i treści dyskryminacyjnych jako wiedzy. Dwa przykłady obrazujące ten problem przytoczę poniżej:

Przychodzę na lekcję i mówię, że orientacja seksualna jest równoważna, homoseksualna z heteroseksualną, to słyszę: „No tak, a pani od geografii – na przykład – powiedziała, że tacy ludzie rodzą się tylko na dworcach i mają tatuaże, i mają HIVa” [H-R-10].

Czasem to nazywam dyskryminacją wirtualną, to znaczy moi uczniowie nie widzieli na oczy żadnego Żyda poza jakimiś projektami, w których angażowałem członków społeczności żydowskiej. Natomiast zanim poznali Żyda, słyszeli dowcipy o Żydach od właśnie na przykład księdza albo od nauczyciela religii, nauczycielki religii, o takie żarty à propos dyskryminacji mniejszości religijnych (...). Zresztą nauczyciele, z którymi pracuję, kiedyś powiedzieli, w pokoju nauczycielskim wywiązała się na ten temat rozmowa, że antysemityzmu w Polsce nie ma, bo w Polsce nie ma Żydów. To właśnie świetnie pokazuje charakter ich postawy wobec i antysemityzmu, i szerzej, dyskryminacji w ogóle. Czegoś takiego po prostu nie ma. (...) Te żarciki rzucane w pokoju, żeby rozśmieszyć przy kawusi, to po prostu szczególnie mocno mnie irytuje,

bo nikt już nie mówi o księdzu, który na przykład mówi, że Żydzi są niewdzięcznym narodem, bo prawie każdy Polak ukrywał jakiegoś Żyda w okolicach drugiej wojny, a potem Żydzi wracają i wykupują kamienice i są niewdzięczni [G-R-11].

Wypowiedzi homofobiczne czy antysemickie, padające z ust nauczycieli i nauczycielek, mogą być odbierane jako posiadające status wiedzy naukowej. Jak trafnie zauważa cytowany powyżej nauczyciel, funkcjonowanie dzieci i młodzieży w przestrzeni, w której uprzedzenia otrzymują wsparcie autorytetu pedagogicznego i prezentowane są jako fakty, ma przełożenie na postawy uczniowskie. W kontekście przywołanych przykładów, odpowiedź na pozornie banalne pytanie „czego uczy szkoła?” nie napawa optymizmem. Badanie zdaje się potwierdzać status systemu edukacji jako jednego z głównych narzędzi transmisji stereotypów i uprzedzeń⁶.

Dyskryminacja ze strony nauczycieli i nauczycielek nie przejawia się wyłącznie w języku. W jednym z wywiadów przywołano zdarzenia pokazujące nierówne traktowanie uczennic. Przy okazji tej samej sytuacji – organizacji studniówki – widzimy podwójne standardy stosowane przez nauczycielkę.

Jedna z wychowawczyń poprosiła swoją wychowankę lesbijską, żeby na studniówkę nie przychodziła ze swoją dziewczyną, bo po co wzbudzać sensację i lepiej nie. (...) Przypomniał mi się inny rodzaj dyskryminacji w mojej szkole – ze względu na wyznanie – dziewczyny, które nie chcą przychodzić na wigilie klasowe czy też na studniówki, bo są świadkami Jehowy, miały problem z naciskiem klasy, wychowawcy, bo „musisz iść na studniówkę, bo chcemy mieć wszyscy razem zdjęcie”. Bo „musisz być”, „przyjdź tylko na zdjęcie, nie musisz się z nami bawić”. To taki brak szacunku do cudzych zasad, przekonania i próba dostosowania innych do własnych wartości. (...) Wiem, że są naciski, nerwy, dogryzanie, wymuszanie. A przecież nikt nie ma prawa narzucać innym uczestnictwa w nieobowiązkowej imprezie szkolnej [H-R-10].

Homoseksualność uczennicy bezpośrednio naraża ją na wykluczenie ze społeczności klasowej. W oczach nauczycielki dyskwalifikująca jest lesbijska tożsamość, „zagrożeniem” jest fizyczna obecność pary dziewczyn. Mimo że szkolnym zwyczajem jest przychodzenie na studniówkę w parach, nauczycielka uznaje, że to wyłączne prawo uczennic i uczniów heteroseksualnych. Ich homoseksualni koledzy i koleżanki mogą wziąć udział w studniówce, ale na innych zasadach – odmawia się im przyścia z partnerką lub partnerem tej samej płci. Ich prawa przegrywają z uprzedzeniami, nie są brane pod uwagę i szanowane na równi z innymi. Troska nauczycielki o utrzymanie dotychczasowej normy i *status quo* wygrywa z dbałością o potrzeby i emocje uczennicy. Podobnie rzecz się ma w drugim przypadku, obrazującym

6 Zob. *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3, Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

namawianie uczennicy, świadka Jehowy, do udziału w szkolnym przyjęciu. Udział w klasowych imprezach, wbrew oficjalnym komunikatom, nie jest kwestią dobrowolnego wyboru. Naciski nauczycielki jasno wskazują, że „należy” brać w nich udział. Nauczycielka ponownie łamie prawa indywidualnej uczennicy, stawiając ponad jej indywidualnymi potrzebami szkolne normy. Te ostatnie okazują się odzwierciedlać religijne i kulturowe wzorce większości. Mimo że nie uwzględniają one potrzeb i praw wszystkich uczennic i uczniów, ich kształt i treść nie są kwestionowane. Niektórym nauczycielom i nauczycielkom łatwiej podważyć prawa uczennic czy uczniów, niż zrewidować nieadekwatne, dyskryminacyjne zasady życia szkoły. Nauczycielska władza jest wykorzystywana do utrzymania krzywdzącej normy, marginalizującej część uczniów i uczennic.

Aktywną stroną szkolnej dyskryminacji są nauczyciele i nauczycielki. Uczniowie i uczennice mogą spotkać się z gorszym traktowaniem ze strony dorosłych. W niektórych przypadkach autorytet pedagogiczny służy legitymizowaniu dyskryminujących przekazów i norm.

4.2.4 Struktury dyskryminacyjne

Rozmowy ze szkolnymi liderami i liderkami równości pozwalają odnotować nie tylko sytuacje dyskryminacyjne, w których, przypomnę, można wskazać konkretną osobę doświadczającą dyskryminacji lub jej sprawcę bądź sprawczynię. Badanie daje również podstawy do przyjrzenia się szerszym strukturom dyskryminacyjnym. Możemy wstępnie zobaczyć pewne trwałe układy pozycji i zależności, które sprawiają, że określone grupy uczniów i uczennic w szkołach narażone są na dyskryminację.

Pierwszą strukturę tworzą szkolne normy regulujące zachowania uczniów i uczennic ze względu na ich płeć. Wątek ten poruszony został w większości wywiadów. Poniżej przytaczam najbardziej charakterystyczne wypowiedzi:

Jeżeli chodzi o podstawówkę, to ja na przykład też zauważam, że jest stereotyp wśród nauczycieli, jeżeli chodzi o uczniów. (...) Często zauważałam, że po prostu nauczycielki [mówią] „ty nie możesz płakać, nie bądź beksą, ty musisz być twardy”, jeżeli się jakaś sytuacja zdarzyła. (...) Nauczycielka rozgranicza, że po prostu tu są samochody dla chłopców, tu są lalki dla dziewczynek, tu coś tam. Też można było zauważyć, jak miałam zajęcia w klasach I-III, na przykład wtedy chciałam, żeby narysowali sytuację, w której źle się czuli. No i zauważyłam, że chłopiec chce wziąć różową kredkę, to już było to anty, że zawahał się, zobaczył klasę. Czerwona też była jeszcze źle postrzegana, to było już w grupie rówieśniczej. Ale na przykład później te rysunki, jak ja miałam i chciała je wychowawczynie zobaczyć, to one nie były podpisane, jeszcze wtedy nie były podpisane, jakoś tak nie chciałam, żeby podpisywali i po prostu ona tak przeglądała i „o jejkę, a co tu tak różowo, to chłopak?”. Ja mówię „nie wiem, a jak myślisz, to chłopak narysował?” A ona:

„No wydaje mi się, że to ten i ten. Dlaczego on tej różowej kredki [użył]? „Przecież” – mówi – „różową kredką do dziewczyny” [W-R-22].

Oczywiście nauczyciele dzielą dzieci w grupy według płci. Częściej na pewno słyszę uwagi, że dziewczynce nie przystoi coś tam, na przykład mieć brudną bluzeczkę, coś w tym stylu. WF jest bardzo dyskryminujący, bo są zajęcia, część dzieci ma zajęcia typu korekty i są zajęcia wspólne, i chłopcy i dziewczynki. I wtedy rzeczywiście, nauczyciel to jest pan, ciągle właśnie mówi takie wyrażenia typu „przestań się mazgać jak baba” albo śmieje się, że się przegrało z dziewczyną, albo tego typu rzeczy. Teraz ja się nie przysłuchuję temu non stop, ale jak słyszę, to takie uwagi często padają. (...) Też myślę, że przyzwolenie na płkanie jest bardziej u dziewczynki. (...) Myślę, że nie bez powodów chłopcy mówią, że lepiej jest być chłopcem. (...) Dlatego, że mogą być niegrzeczni. To jest to, że się strofuje bardziej na lekcjach dziewczynki, jeśli chodzi o ich zachowanie, nie chłopców. I jakby na tym tracą, jak już są grzeczne, to zamiast nauczyciel zajmować się nimi, zajmuje się tymi niegrzeczными, przez co traci czas na uspokajanie, więc myślę, że dlatego uważają, że fajnie jest być chłopcem, bo ma się jakąś wolność. A nie trzeba być w jakichś sztywnych ramach, o których non stop się przypomina dziewczynom [U-R-21].

Mam ogólnie takie wrażenie. Gdy się omawia na tych spotkaniach wychowawczych zachowania poszczególnych klas, to się operuje stereotypami. I mówi się: ty to masz klasę dziewczyn, więc będziesz mieć dużo wzorowych, a ja mam klasę chłopców i wiadomo, że u mnie będzie dużo ocen poprawnych albo dobrych. I wydaje mi się, że to jest taka nierówność, niesprawiedliwość, że wiele rzeczy się na to składa... To jest operowanie mocnym stereotypem [P-R-17].

Zresztą pamiętam, jak przybiegła do mnie uczennica, która mi właśnie mówi: „Wie pani, co się stało strasznego?”. Ja mówię: „Matko, może rzeczywiście coś się stało”. Ona: „Bo właśnie pan”, i tu właśnie ten pan, „powiedział mi, że ta emancypacja zaszła za daleko”. Ja mówię: „Dlaczego?”. Mieliśmy akurat apel, a ta osoba jest przewodniczącą szkoły, ta dziewczyna. „Bo ja jestem dzisiaj w spodniach, a nie w spódnicy”. A ona jako dziewczyna przy tak ważnej okazji, jaką jest apel szkolny z jakiegoś tam powodu, tak, powinna być w spódnicy, a nie w spodniach [T-R-20].

Nauczyciele i nauczycielki zauważają podobny schemat – na każdym poziomie nauczania widoczne jest inne traktowanie dziewcząt i chłopców podyktowane ich płcią. Nie chodzi już o pojedyncze i wyjątkowe sytuacje, lecz o szerszą i dobrze umocowaną strukturę. Wywiady odkrywają szerokie spektrum stereotypów regulujących okazywanie emocji, swobodę działania, zainteresowanie konkretnymi czynnościami, stosunek do własnego wyglądu czy sposób ubierania się. Dziewczynki są pod zdecydowanie ściślejszą kontrolą, jeśli chodzi

o zachowanie (wymóg bycia grzeczną), reżim czystości i „stosowne” ubieranie się (chodzenie w spódnicy). Ograniczane i hamowane są ich spontanicznie zainteresowania (samochody, piłka nożna). Chłopcy dysponują stosunkowo większą swobodą zachowania (na poziomie „poprawnego zachowania”), jednocześnie jednak napotykają na poważne ograniczenia związane z przeżywaniem strachu, smutku czy złości („nie mazgaj się”). Są też wiktani w sytuacje współzawodnictwa i rywalizacji, wpaja się im wyższość w stosunku do kobiet – „przegrana z dziewczyną” to największe upokorzenie. Standard bycia chłopakiem z jednej strony dopuszcza łamanie pewnych norm (można być „niegrzecznym”), jednocześnie jednak jest na tyle wąski, że już w wieku sześciu czy siedmiu lat mało akceptowalne może być używanie koloru czerwonego i różowego. Obawę przed różową kredką w dłoniach chłopca można interpretować jako strach przed kobietami i „zniewieściałością”, która w ramach dwóch sztywnych i przeciwstawnych wzorców płci postrzegana może być jedynie jako upadek, degradacja lub zdrada. Jeżeli połączyć przywołane powyżej wzory postępowania nauczycieli i nauczycielek z opisanymi wcześniej konkretnymi sytuacjami dyskryminującymi chłopców ze względu na ich „inne” zainteresowania, tembr głosu czy fryzurę, widać wyraźnie, że szkolnej segregacji płci towarzyszy umacnianie określonej normy męskości i heteroseksualności. Konsekwencje takiego świata są jasne – jakiegokolwiek odstępstwa oznaczają ryzyko przesładowań i przemocy.

W odniesieniu do szkoły ponadgimnazjalnej badanie ujawnia także struktury dyskryminacyjne, które dotyczą płci i są bardzo dobrze zbadane w odniesieniu do świata dorosłych. Chodzi o podział władzy i pracy między dziewczynami i chłopcami. Jedna z nauczycielek biorących udział w badaniu charakteryzuje sposób funkcjonowania swojego liceum jako taki, w którym to uczniowie pełnią funkcję przewodniczących klas, natomiast gdy przychodzi do wykonania konkretnych zadań, w prace angażowane są uczennice, a chłopak przewodniczący „nawet się nie broni, bo jemu jest bardzo dobrze” [K-R-12]. Poniższe fragmenty dobitnie ilustrują takie sytuacje:

W przygotowaniach na przykład posiłków, jak są te wigilie, no to w tym, bardzo często jeszcze dziewczyny za to jedzenie tam odpowiadają, panowie raczej siadają, żeby nie przeszkadzać, czekają [K-R-12].

Jak patrzę na różne inicjatywy samorządowe wewnątrzklasowe, to na ogół są to dziewczyny. I na ogół moje koleżanki: zawałam Aśkę, zawałam Anię, idź do Kingi, idź do Asi, rozmawiaj z Iloną, nie rozmawiaj z przewodniczącym. Po prostu, odpowiedzialność jest cedowana na osoby sprawdzone, zorganizowane, bardzo też przy okazji rzetelne, no i to są z założenia dziewczyny [K-R-12].

Dziewczyny są skarbnikami. Skarbnik chłopak to prawie nieobecność. Ja się śmieję „wiecie, już w kasach na Biedronkach siedzą mężczyźni, to już czas najwyższy, żebyście i wy trochę za pieniądze się poczuli odpowiedzialni i pochodzili, poprosili

o te składki". (...) Dziewczyny się garną i dziewczyny sobie z tym radzą, i dziewczyny jakby zdominowały w bardzo dużym stopniu u nas zarządzanie na poziomie niezbyt dobrze funkcjonującego samorządu (...). Niezbyt dobrze, dlatego, że na tych szefów wybierają facetów, naprawdę. Tak sobie myślę, ponieważ te dziewczyny, które są pod nimi i tak łatają i popychają, i to jakoś działa, natomiast, być może, gdyby one były już zupełnie tak na górze, to by się przebiły i jakby pociągnęły bardziej aktywnie, bo te dziewczyny, które są w klasach, załatwiają wszystko, wszystko po prostu, pilnują wszystkiego, załatwiają wszystko, negocjują, zgłaszają i tak dalej, naprawdę. U nas się wyczuwa, że na poziomie samorządów klasowych dziewczęta zdominowały całe to urządzenie i..., teraz, jak o tym mówię, sobie z tego zdaję sprawę... po prostu szklany sufit [K-R-12].

W odniesieniu do dyskryminacyjnych norm szkoła nie tyle „przygotowuje do życia”, co po prostu jest życiem. Struktury dyskryminacyjne odnoszące się do płci nie tylko określają wzory męskości i kobiecości, ale również wskazują na relacje między płciami. Mimo że to dziewczyny wykonują najwięcej prac związanych z „załatwianiem wszystkiego”, to chłopcy pełnią najwyższe funkcje w szkolnych samorządach. Podczas gdy dziewczyny biorą na siebie odpowiedzialność za realizację konkretnych obowiązków, chłopcy zaś „siadają, żeby nie przeszkadzać, czekają”. Nauczycielka uczestnicząca w badaniu sama definiuje opisaną sytuację jako „szklany sufit” – zjawisko dyskryminacji dobrze zbadane w kontekście rynku pracy i obecności kobiet na stanowiskach kierowniczych. Szkoła odtwarza dyskryminacyjny układ, a nie kwestionując go, zarazem umacnia. Chłopcy uczeni są tego, że władza to coś innego niż odpowiedzialność, a bezczynność czy zaniedbanie nie muszą prowadzić do utraty gratyfikacji. Bycie przewodniczącym – zajmowanie najwyższych stanowisk – to coś, co nie wiąże się z realną pracą ani z niej nie wynika. Drugą stroną tego medalu jest przyzwyczajanie dziewczyn do niższych oczekiwań. Dla kobiet normą ma być pracowitość i obowiązkowość, niepowiązana z adekwatnym stanowiskiem, władzą czy widocznością.

Druga struktura dyskryminacyjna związana jest z obecnością w szkole religii katolickiej. Ma to przełożenie na traktowanie dzieci o innym niż katolickie wyznaniu oraz tych, które uczestniczą w zajęciach etyki.

Jakoś tak się przyjęło, ale to raczej ogólnopolsko niż tu, że etyka jest wymierzona przeciwko zajęciom religii (...). Że ten, kto chodzi na etykę, to wiadomo, że to uderza od razu w religię. Że albo to, albo to. I jedno drugiemu przeczy. (...) Miałam dziewczynkę, która chodzi i na religię, i na etykę. Etyka jest trochę stygmatyzowana, bo jest na ósmej i dziewiątej godzinie i to gdzieś tam na samym końcu w poniedziałki. Siedzimy tu do czwartej, czasami oni tam czekają na te lekcje, więc w ten sposób [się odbywa][T-R-20].

To jest małe środowisko, to jest środowisko naprawdę, gdzie jak jest otwarcie sali gimnastycznej, to musi być ksiądz [P-R-17].

Jeśli już mówimy o tej dyskryminacji, to [widzę] zagrożenie dyskryminacją na tle religijnym. Udało mi się bardzo szybko skanalizować tę sprawę z rodzicami i uczniami, którzy nie widzą w ogóle żadnego problemu (...). Natomiast pojawia się nawiedzony ksiądz, poprzedni, katolicki. (...) No i on ich będzie nawracał [uczniów i uczennice należące do zielonoświątkowców]. (...) I to było tak, że dlatego ja na to zwracam uwagę, bo najgorzej jest, jak ksiądz na siłę, zanim uczeń wytłumaczył, że nie chodzi na religię, to już był w klasie i już czytał katechizm. No i jak przyszedł do domu, to się poskarżył. Bo mamy w szóstej klasie zielonoświątkowca i on zostaje na religii. Bo to zależy. Przede wszystkim ksiądz całą religię się modlił. Różaniec trwa 20 minut, to było pół lekcji, litanią doszedł do pół godziny, no i później odprawił w zależności od miesiąca któreś z nabożeństw i było 45 minut. No i wtedy oni natychmiast wychodzili [O-R-16].

To był ewidentny przykład takich działań nauczycielki, katechetki, byśmy powiedzieli prowadzącej te zajęcia z religii, gdy od ucznia, którego matka w trakcie trwania roku szkolnego wypisała z zajęć, znaczy wypisała, po prostu przysłała do wychowawcy i poprosiła o to, żeby uwzględnić to, że uczeń, to znaczy syn (...), nie będzie na nie uczęszczał, nauczycielka wymyśliła sobie, że musi to być jakieś specjalnie umotywowane pismo, podanie. Co doskonale wiadomo, że takiego pisma, żeby zabrać ucznia z zajęć nadobowięzkowych, nie trzeba pisać. I tam towarzyszące temu dalsze działania z jej strony. Gdy na zajęciach na przykład pytała tego ucznia, przychodziła na zajęcia nawet z innego przedmiotu, zapytała, kiedy to pismo będzie gotowe... tego typu. To był ciąg tego typu sytuacji [G-R-11].

Powyższe wypowiedzi ukazują szerszy kontekst przywołanej wcześniej sytuacji nazywania dzieci świadków Jehowy pogardliwym określeniem „Jehowce” [G-R-11]. Mamy do czynienia nie tyle z pojedynczymi, rozproszonymi sytuacjami, co raczej pewnym kompleksem wzajemnie powiązanych zdarzeń. Po pierwsze, podobnie jak w przywoływanej już wypowiedzi („jeśli ktoś nie chodzi na religię, nie może się ubiegać o stypendium, bo siłą rzeczy ma niższą średnią” [P-R-17]), odnajdujemy wątek uprzywilejowania religii katolickiej poprzez umieszczenie oceny z tego przedmiotu na świadectwie szkolnym oraz inne zasady organizacji zajęć. Część nauczycieli i nauczycielek uczestniczących w badaniu zauważa stygmatyzację dzieci nieuczęszczających na religię i wprost nawiązuje w tym kontekście do dyskryminacji [G-R-11, T-R-20]. Po drugie, przedmiot o nazwie „religia” przez niektórych duchownych prowadzony jest *de facto* jako katecheza lub modlitwa. Jego istotą jest nie tyle nauczanie o religii katolickiej, co działalność apostołską skierowaną również, jak pokazuje badanie, na nawracanie na katolicyzm dzieci innego wyznania. Po trzecie, działalność ta wykracza poza ramy

pojedynczych lekcji – przedstawiciele Kościoła katolickiego obecni są na uroczystościach z założenia świeckich (otwarcie sali gimnastycznej). Po czwarte, szkoła daje przyzwolenie na to, aby nauczyciele i nauczycielki (świeccy lub duchowni) religii łamali przepisy prawa regulujące nauczanie religii (domaganie się zaświadczeń, podań itd.). Podobnie jak w przypadku wzorców regulujących zachowania dziewczynek i chłopców, norma mówiąca o dominującej pozycji katolicyzmu umacniana jest przez szereg praktyk oraz szkolnych zwyczajów i przenika całe życie szkoły⁸.

Trzecią strukturę dyskryminacji tworzy przestrzeń szkolna niedostosowana do potrzeb uczniów i uczennic poruszających się na wózkach. Zwraca na to uwagę jedna z nauczycielek, podkreślając jednocześnie niewidoczność problemu dla pełnosprawnego grona pedagogicznego. To, że osoba poruszająca się na wózku, ze względu na istniejące bariery architektoniczne nie może się samodzielnie przemieszczać na terenie szkoły, to jeden z aspektów tego zagadnienia. Drugim wymiarem jest powszechne przekonanie, że nie jest to żaden problem. Społeczna zgoda na taki stan rzeczy jest kluczową barierą dla jakiegokolwiek zmiany. Gorsze traktowanie jest więc niekwestionowanym zachowaniem – jednym ze szkolnych zwyczajów. Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność jest niewidoczna dla grupy większościowej, która ma największą władzę, aby ją zakończyć. Pokazuje to poniższa wypowiedź:

Przypomniał mi się teraz przykład dyskryminacji szkolnej. Niepełnosprawne osoby są w szkole. Nie ma windy. Dziewczyny są wnoszone na wózkach w górę, w dół, bo przydział sal nie jest dostosowany do ich potrzeb. Jest to rodzaj takiej dyskryminacji pośredniej, niezauważanie problemu, „no przecież ktoś cię wniesie na górę, no to nie ma problemu, no” i nikt nie czuje, że dyskryminuje. Tak. Tylko że to jest problem, bo to nie każdy chce być noszony na rękach przez kolegów. A te dziewczyny są [H-R-10].

Ostatnia struktura dyskryminacyjna ujawnia się w rozmowie z dwiema osobami. Chodzi o sztywną hierarchię opartą na różnicy wieku i pozycji między nauczycielami i nauczycielkami a młodzieżą czy dziećmi. Posłuchajmy tych głosów:

Na lekcjach najczęściej dyskryminują nauczyciele w opinii uczniów. (...). Bo mają władzę. Bo często wypowiadają się na każdy temat, mimo że się na przykład nie znają na czymś. Obrażają innych, często nie zdając sobie z tego sprawy. Tak mi się wydaje [H-R-10].

I znowu tutaj wracamy do dyskryminacji ze względu na wiek (...). Bo w pewnym momencie tutaj pojawia się znowu ta lojalność, o której panu wspominałem, problem na przykład dyskusji jakiejś uczennicy z nauczycielką staje się w pewnym momencie problemem publicznym, podłączają się pod to inni nauczyciele i na przykład inni

8 Zob. Rozdział 1 niniejszego raportu.

nauczyciele na innych zajęciach z tą właśnie uczennicą do tego konfliktu wracają i wypowiadają się na temat tej dyskusji, a potem już konfliktu, bo każda przecież dyskusja z nauczycielem jest w oczach nauczycieli konfliktem, jest podważeniem autorytetu, a w pewnym momencie już staje się to, w pewnym momencie wypowiadają się na ten temat złośliwie i wręcz taki pozbawiony jakichkolwiek zasad [sposób]. [G-R-11]

Uczniom odbierane jest prawo głosu w różnych sytuacjach w szkole, w sytuacjach dosłownych lub przenośnych. Jakiegokolwiek z ich strony próby wyartykułowania – nie wiem – obrony swego stanowiska, czy to na zajęciach, czy w życiu w ogóle społeczności szkolnej, bardzo często po prostu ten głos jest tłumiony albo jest na przykład, są stwarzane jakieś takie fasadowe sytuacje, czyli tego głosu się wysłuchuje, może jakieś skrzynki życzeń, [poprzez] które uczniowie mogą zadać swoje pytania, prośby, propozycje, a tak naprawdę to, co oni tam wrzucają, w ogóle nie jest brane pod uwagę w pracy szkoły. (...) Dyrektor albo osoba za to odpowiedzialna, na przykład opiekun samorządu uczniowskiego, wyciąga te wnioski uczniów stamtąd i przekazuje samorządowi, który, i tutaj następuje takie ogólne stwierdzenie, ogólna klauzula „powinien coś z tym zrobić”. Na przykład są tam takie propozycje, ale też różne sprawy czasami dotyczą tego, że uczniowie skarżą się na sposób prowadzenia pewnych... na rozwiązania stosowane w pracy z uczniami konkretnych nauczycieli, na przykład to, że pan X krzyczy albo pani Y jest bez wykształcenia, albo pani C używa słownictwa nacechowanego zbyt negatywnie wobec uczniów, czyli mówiąc ich językiem: „wyzywa”. I żeby samorząd coś z tym zrobił. Samorząd staje pod ścianą, bo mógłby, najczęściej szef samorządu szedł do opiekuna, który sprawę najczęściej wyciszał, mówiąc o tym, że po prostu chcę zawracać głowę panu dyrektorowi albo nauczyciel ten kierując się poczuciem lojalności wobec kolegów i koleżanek sprawie ukręcał łeb i na tym sprawa się kończyła. Takie skrzynki są ładnie widziane, kiedy przychodzi w szkołach jakaś ewaluacja zewnętrzna, przyjeżdżają reprezentanci kuratorium i sądzą, że w takiej szkole, gdzie są skrzynki życzeń, szkoła słucha uczniów, ale tak naprawdę to bardzo rzadko. Znaczący może słucha, ale rzadko ich słyszy [G-R-11].

Ścisły podział na dwie odrębne grupy nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic jest cechą każdej szkoły. Nie zawsze jednak tej zwyczajowej hierarchii muszą odpowiadać nadużycia ze strony grona pedagogicznego, które ujawnia badanie. Widzimy brak szacunku wobec uczniów i uczennic – „wyzywanie” czy „obrażanie” oraz silną lojalność środowiskową przedkładaną nad potrzeby pojedynczego dziecka. Konflikty między uczniem/uczennicą a nauczycielem/nauczycielką stają się sporem, w które uwikłane staje się całe grono pedagogiczne. W cytowanych wypowiedziach trudno zobaczyć osobę, która stoi po stronie dziecka. Odrębnym wątkiem jest małe wsparcie dla uczniów i uczennic w wyrażaniu swojego

głosu i współdecydowaniu o szkole. W kontekście dyskryminacji ważne jest to, że problem ten dotyczy również zgłaszania przez uczniów i uczennice skarg na konkretne zachowania ze strony nauczycieli i nauczycielek – przede wszystkim te, które mogą mieć znamiona gorszego traktowania. Na szerszym planie zwyczajowe „ukręcanie sprawom łba” można interpretować jako promowanie przez szkołę przyzwolenia na brak szacunku i bierności wobec potencjalnych naruszeń. Grono pedagogiczne przyzwyczajają uczniów i uczennice do tego, że ich zdanie i tak nie zostanie wzięte pod uwagę, a ich oficjalnie zapisane „prawa” to wyduszka – słowo bez pokrycia. Ten, kto ma władzę, ma zawsze rację, autorytet jest pochodną wieku, nie czynów, a „ryby i dzieci głosu nie mają” – tego typu przekazy wydają się być obecne w opisanym przypadku. W oczywisty sposób tworzą one środowisko, w którym reagowanie na dyskryminację i jej przeciwdziałanie jest znacznie utrudnione. Przeniesienie zasad regulujących stosunki między nauczycielami i nauczycielkami a uczniami i uczennicami na relacje tych ostatnich mogłoby oznaczać zwiększenie liczby sytuacji noszących znamiona dyskryminacji czy przemocy. Warto więc podkreślić, że struktury dyskryminacyjne przenikające nieformalną kulturę szkoły, definiujące relacje między gronem pedagogicznym a społecznością uczniowską, nie tylko zwiększają ryzyko nierównego traktowania określonych uczniów czy uczennic, ale również przesądzają o potencjale całej społeczności szkolnej do zatrzymania dyskryminacji.

4.2.5 Relacje w pokoju nauczycielskim

Wątek wieku jako wymiaru strukturyzującego relacje i zależności w szkole powraca w rozmowach z nauczycielami i nauczycielkami przy okazji mówienia o stosunkach wśród samego grona pedagogicznego.

Doznaję na sobie ageizmu, którego po prostu nie cierpię, bo mam 33 lata, (...) wszyscy mi dają 25, 26 albo 27, albo mówią o mnie, że to jest ta młoda nauczycielka zaraz po studiach. I ja mam takie poczucie, że to jest po prostu... „No przyszła młoda, nie wiadomo, czego tam chce i wymyśla”. I mnie to bardzo boli. No i ten ageizm, to za mną chodzi [T-R-20].

Wydaje mi się, że młodszy nauczyciele są dyskryminowani, to znaczy ich zdanie nie jest tak bardzo brane pod uwagę jak zdanie starszych osób. Pamiętam, jak poszłam po studiach do pracy od razu, to miałam rzeczywiście dość aktywną postawę, co by tutaj zmienić, co by tu naprawić w szkole, robiłam różne propozycje i nikt się nie przejmował tym, co ja mówiłam. Albo zdarzają się takie komentarze, nawet w pokoju nauczycielskim, że młodszy nauczyciel to nie wie, jak to jest, albo że ty się nie znasz, bo za krótko pracujesz, takie rzeczy, także tutaj na pewno odnośnie młodszych nauczycieli jest dyskryminacja, zarówno przez nauczycieli, jak i przez dyrektora [U-R-21].

Zwraca moją uwagę fakt, że o gorszym traktowaniu młodszych nauczycielek mówią właśnie kobiety. Kolejne wypowiedzi tych samych rozmówczyń ujawniają przecinanie się wewnątrz środowiska nauczycielskiego hierarchii wieku i płci:

Jeszcze w pierwszym roku pracy zdarzyło mi się, że – mamy jednego pana nauczyciela w szkole – [więc] zdarzało mi się, że on mi dawał jakieś uwagi na temat mojego wyglądu, które były dla mnie bardzo nieprzyjemne. To takie komplementy starszych mężczyzn typu, że mam ładne nogi albo że powinnam częściej chodzić w spódnicach, albo takie rzeczy. I raz-drugi to powiedziałam „dziękuję” i wyszłam z pokoju, i to nic nie dało, w każdym razie z pięć razy mi to pan powiedział i ja już powiedziałam, że mam dość tego i nie chcę już słuchać takich uwag. Pamiętam, że to było akurat przy dyrektorze i ona mówi „a bo kiedyś to dziewczyny lubiły dostawać takie komplementy, a teraz to co, nie lubicie?”. Coś takiego do mnie. No ja mówię, że nie, po prostu jestem w pracy i chcę, żeby było profesjonalnie w pracy, a nie, że słyszę takie rzeczy. I rzeczywiście przestał ten pan to robić. Ale raczej ta moja reakcja taka zdecydowana, właśnie to było akurat przy dyrektorze i jeszcze chyba jakimś nauczycielu starszym, to one się śmiały z tego, że ja nie chcę tego słuchać. Ale rzeczywiście przestał, więc zadziałało. (...) To jest tak, że mamy około dziesięcioro nauczycieli w szkole, z czego trzy osoby są młode i jak ci starsi sobie wymieniają takie głupie żarty natury seksualnej, to oni się dobrze bawią przy tym. A jeszcze mam dwie młodsze koleżanki, to nie widziałam, żeby oprócz tego właśnie dyskryminowania o wiek.... jeśli chodzi o takie molestowanie seksualne to prawdopodobnie robi się to dość dyskretnie, a nie przy innych. Ale rzeczywiście czasami jakieś głupie żarty, no to tak, starsi się przy tym dobrze bawią, a ja nie, ja zdecydowanie nie bawię się przy tym dobrze [U-R-21].

Na dyskryminację narażone są osoby młodsze, z krótszym stażem w zawodzie nauczyciela, a zwłaszcza kobiety. W tym przypadku, oprócz gorszego traktowania – lekceważenia opinii i podważania kompetencji, problemem jest molestowanie seksualne. Opisana sytuacja wypełnia wszystkie przesłanki molestowania, które, zgodnie z polskim prawem pracy, jest formą dyskryminacji ze względu na płeć⁹. W kontekście przepisów kodeksu pracy mówiących o zobowiązaniu pracodawcy do przeciwdziałania dyskryminacji, wyjątkowo niepokojąca jest reakcja dyrektorki na zgłoszenie nauczycielki oraz udział w sytuacji molestowania seksualnego większej liczby nauczycieli i nauczycielek, którzy „dobrze się przy tym bawią”. Ponownie powraca wątek niewidoczności problemu dyskryminacji. Pomimo jasnego sprzeciwu jednostki, grupa, której dyskryminacja nie dotyczy, nie słyszy tego głosu i w rezultacie nie bierze go

9 Zob. K. Kędziora, K. Śmiszek, *Dyskryminacja i mobbing w zatrudnieniu*, C. H. Beck, Warszawa 2010.

w ogóle pod uwagę. W jej odczuciu problemu nie ma. Mimo że do dyskryminacji dochodzi na ich oczach i z ich udziałem, cała sytuacja uznawana jest jedynie za żart. Wyrażona niezgoda sygnalizuje brak poczucia humoru, przewrażliwienie „typowe” dla młodszych kobiet. Zespoły pedagogiczne w polskich szkołach nie są jednorodne. Liderzy i liderki równości są w nich również obecni. Fakt, że ich poglądy są podważane, potwierdza tezę o istnieniu szerszych zależności – dyskryminacyjnych norm funkcjonujących w szkołach. Ujawnienie w badaniu przykładów zachowań dyskryminacyjnych opartych na tych samych uprzedzeniach, a mających miejsce we wszystkich możliwych relacjach – wewnątrz społeczności uczniowskiej, wewnątrz społeczności nauczycielskiej, pomiędzy obiema grupami – wskazuje na regularność i powszechność pewnych wykluczających praktyk i zarazem osi dyskryminacji. Poniżej przywołuję dwie znaczące wypowiedzi. Pierwszy z cytatów ukazuje postawę wyższości mężczyzn nad kobietami, drugi – wrogość wobec nauczycielki okazującej solidarność ze społecznością LGBT (lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transseksualnych):

Mam takiego kolegę, który ewidentnie zawsze, przy jakiegokolwiek okazji, czy robię ksero, zupełnie abstrakcyjne sytuacje, zawsze dodaje: „No cześć, jak tam u ciebie? O, ty feministko” i się tam zaczyna z tym feminizmem. I zawsze mi podkreśla, bo ja zawsze, na wszystkich dokumentach piszę, że jestem nauczycielką, a nie nauczycielem, to zawsze mi podkreśla, że: „ty masz, pamiętaj, że jesteś nauczycielem, bo to brzmi godniej. I dumniej”. I tak mi mówi zawsze [T-R-20].

W tym czasie zaczęłam nosić tęczaową bransoletkę – to już chyba piąta, bo w różnych sytuacjach bywają „niechący” zrywane nawet w szkole. Nauczyciel, który nosi taką opaskę, jest uznawany za homoseksualistę i też jest traktowany bardzo – jak by to nazwać? – traktowany z góry, z pogardą, żeby dać mu do zrozumienia, że to inni są normalni, a taki nauczyciel jest nienormalny i w dodatku jeszcze uczy w szkole. – To jest pani doświadczenie, że tak właśnie pani jest traktowana? – Na początku tak [H-R-10].

Szkoła jest miejscem, w którym na różnych poziomach i w ramach różnych relacji dochodzi do dyskryminacji. Niestety osoby, które jawnie się jej przeciwstawiają, napotykać na otwartą niechęć. To niepokojący sygnał. Energia i zapał liderów i liderek równości wytraca się nie tyle na radzeniu sobie z samym zjawiskiem gorszego traktowania, lecz na działaniu pomimo wewnętrznej szkolnej opozycji.

4.2.6 Reakcje uczniów i uczennic na dyskryminację

Zobaczenie sytuacji dyskryminacyjnych, które mają miejsce w polskich szkołach, to dopiero początek diagnozy problemu. Z perspektywy myślenia o zwalczaniu nierównego traktowania czy przemocy motywowanej uprzedzeniami newralgiczna jest reakcja pojedynczych

osób i szerszego otoczenia. Próbę odpowiedzi na pytanie o to, kto i w jaki sposób reaguje, rozpocznę o przedstawienia danych dotyczących postaw uczniów i uczennic.

Najczęściej opisywanym w wywiadach typem reakcji jest zgłaszanie sprawy konkretnemu nauczycielowi lub nauczycielce, niekiedy połączone z samodzielnym wyrażeniem sprzeciwu. Uczennice i uczniowie w sytuacjach dyskryminacyjnych oponują i szukają wsparcia ze strony dorosłych. Widzimy to między innymi w sytuacji, w której nauczyciel zwrócił uczennicy uwagę dotyczącą jej ubioru. Jej reakcją była odpowiedź „jest równość” oraz opowiadanie o całej sytuacji nauczycielce [T-R-20]. Inni rozmówcy i rozmówczynie mówią:

– A proszę mi powiedzieć, mówiła pani o tym chłopaku [związany z subkulturą Emo], że to miało miejsce na przerwach, że to nie było jeden na jeden. Czy w całej tej sytuacji, czy pani wie, czy ktoś z boku zareagował, stanął w jego obronie? – Tak, dziewczyny z klasy [P-R-17].

Po prostu nie da się być anonimowym w tak małej szkole. I dlatego wydaje mi się, że tak od razu jest reagowanie wtedy w dziwnych sytuacjach. Od razu przychodzą dzieciaki, mówią, że coś się dzieje i nauczyciel wychodzi i tłumaczy, rozmawia. (...) Czasami zdarzają się dzieciaki, które stają w obronie innych i mówią, żeby na przykład zostawić w spokoju albo starają się wytłumaczyć, że nie każdy ma to co ty na przykład, ale to są jednostki, pozytywne inicjatywy. Dzieci najczęściej z klasy, bo te klasy są dość zintegrowane, jak widzą, że coś się dzieje, to bronią osoby pokrzywdzonej albo na przykład biegną do nauczyciela, żeby powiedzieć, że coś się dzieje [U-R-21].

Jedna z nauczycielek opowiada o praktyce współpracy grona pedagogicznego z wybranymi uczniami i uczennicami – tak zwanymi mediatorami. Wypracowane wcześniej sposoby angażowania uczniów i uczennic we wspólne rozwiązywanie problemów szkolnych zaowocowało ich większym zaufaniem w dzieleniu się informacjami również o problemach z przesładowaniem czy agresją.

Tę informację [o wyzwiskach ze względu na gorsze ubrania] też mieliśmy od uczniów, od mediatorów, z którymi są spotkania cotygodniowe (...). Tylko nie chcę, żeby mnie pani zrozumiała, że mam fajny kanał informacji, jestem na bieżąco. Nie. Oni mają, mieli taką świadomość, że mogą tutaj przyjść i to powiedzieć, że jest coś, co mnie niepokoi i podnoszą sprawy, które ich dotyczą. Tak, i myślę, że jest to cenne, że oni nie traktowali tego jako przysłowiowe uczniowskie kablowanie, tylko fajnie byłoby coś z tym zrobić. I to jest efekt wypracowanych wcześniej mechanizmów [R-R-18].

Niestety, nie we wszystkich przypadkach możemy mówić o wsparciu dla uczniów i uczennic, które protestują przeciwko poniżaniu czy przemocy fizycznej. Ryzykowne jest zarówno wdanie się w polemikę z nauczycielem, jak i sprzeciw w gronie rówieśników. W wywiadach

zostały przywołane sytuacje, w których stanięcie w czyjejs obronie oznacza „oberwanie” od innych uczniów lub kłopoty z nauczycielami/nauczycielkami.

Stają w obronie osoby poszkodowanej czy osoby skrzywdzonej i często zdarza się tak, szczególnie wśród dzieci, że ktoś staje w obronie i jeszcze to on obrywa, bo wiadomo, jak jest jakaś sytuacja, kiedy jest jakaś bójka, to może to być tak, tak się odbywać. Ale są sytuacje, kiedy właśnie staje się w obronie tego pokrzywdzonego [N-R-15].

Ci odważni reagują, mają czasami kłopoty, jak zwrócą uwagę nauczycielowi. (...) Na przykład ostatnio była taka sytuacja, kiedy nauczycielka mówiła, że „jesteście po prostu głupi”. (...) Po prostu „uczniowie są głupi”, „nic się nie chce” i tak generalizowała. Więc: „niech pani nas nie obraża, bo to jest po prostu obrażanie nas”. To wtedy niektórzy uczniowie mieli problem, została im zwrócona uwaga. W mojej szkole rzadko właściwie nauczyciele trzymają stronę ucznia. Czasami wychowawcy, tak, jeśli coś ewidentnego jest. Natomiast jeśli uczeń zwróci uwagę nauczycielowi, to jest traktowany jako bezczelna osoba, czyli nie ma takiego prawa, żeby mówić, że jest coś nie tak. Nawet, jeśli powie w ładny sposób, bo są uczniowie, którzy są po prostu chamscy i rozumem, że forma się może nie podobać, tak? I można zwrócić uwagę na formę. Ale jeśli uczeń zwraca ładnie uwagę i mówi, że na przykład „to jest nie w porządku, niech pani tak nie mówi”, to jest to też odbierane przez nauczycieli jako taki atak. I nauczyciele się od razu bronią [H-R-10].

Uczennica, która zareagowała na uwagę nauczyciela o niestosowności noszenia przez nią spodni, według nauczycielki biorącej udział w badaniu, mogła zobaczyć machnięcie ręką i najwyżej usłyszeć lekceważące „co ty tam wiesz” [T-R-20]. W takich sytuacjach trudno wyobrazić sobie, aby szkoła była miejscem wspierającym odwagę cywilną uczniów i uczennic. Z pewnością nie jest ona w cenie, gdy zagraża sztywnej hierarchii nauczyciel – uczeń. Dopuszczalne są interwencje uczniów i uczennic wpisujące się w pewien nieprzekraczalny porządek. Sprawę można zgłosić nauczycielowi lub nauczycielce, jeśli dotyczy ona relacji uczniowskich. Jak się jednak okazuje, nawet takie spontaniczne interwencje ze strony najmłodszych nie zawsze przybliżają wszystkich do adekwatnego rozwiązania.

4.2.7 Reakcje nauczycieli i nauczycielek

W sytuacji gdy za gorszym traktowaniem stoją uczniowie i uczennice, a sprawa dociera do nauczycieli i nauczycielek, najpopularniejszą reakcją jest rozmowa. Jak pokazuje badanie, ta podstawowa interwencja może mieć bardzo różne oblicza. Po pierwsze, rozmowy są prowadzone z uczniami lub uczennicami, którzy atakują swoich rówieśników. W badaniu nie pojawiły się żadne informacje na temat działań nauczycieli/nauczycielek skierowanych wobec uczniów/uczennic, których dane zachowanie bezpośrednio dotknęło (poza reakcjami samych liderów i liderek równości). W niektórych przypadkach do rozmów delegowane są

osoby, które nie widziały samej sytuacji. Dzieci wysła się do wychowawców, szkolnych pedagogów, pedagożek itp. Rozmowa często ma dość konwencjonalny przebieg, nie zawsze jest też skuteczna. W niektórych sytuacjach można odnieść wrażenie, że bardziej chodzi o wypełnienie szkolnego rytuału niż realne zarządzenie dyskryminacji czy przemocy. Widoczne są także reakcje agresywne ze strony nauczycieli i nauczycielek. W ciągu paru minut pada ponadczasowe pytanie „czy tobie byłoby miło?”, a oczekiwane „przepraszam” – kierowane, co ważne, do nauczyciela/nauczycielki, a nie do ucznia/uczennicy, który doświadczył dyskryminacji – zdaje się kończyć całą sprawę. I dalej „jest to samo” [W-R-22]. Dyskryminacja między rówieśnikami zdaje się być występkiem przede wszystkim przeciwko dorosłym, których spokój zakłóca:

Jedyne co, to u nas jest perswazja, rozmowa, ale również takie indywidualne spotkania z tymi uczniami, (...) z uczniami, którzy to robią. (...) My innych nie mamy metod, bo nam pozostaje perswazja, nam pozostaje rozmowa i to na takiej zasadzie: czy tobie by było miło? (...) I są wychowawcy, i są osoby, które potrafią mieć super kontakt ze wszystkimi tymi uczniami i potrafią na każdy problem z nimi porozmawiać, tak żeby tych uczniów przekonać. Ale oczywiście zdarzają się również tacy, którzy starymi metodami pacyfikacji próbują coś zrobić, no i oni nie osiągną nic... „Co sobie durniu wyobrażasz? Czy ty nie wiesz, że to jest pogwałcenie prawa?!”. (...) Są również tacy, którzy uważają, że przymusem można kogoś odwieść od dyskryminowania kogoś, czyli [skłonić] do zmiany postawy, we wszystkich sytuacjach [O-R-16],

Tam oczywiście były rozmowy, czy ta osoba w ogóle znała kiedyś osobę o ciemnym kolorze skóry, czy to będzie Murzyn, czy ktoś inny i okazywało się, że nie, że to jest znowu stereotyp, który tkwi gdzieś w głowie, nie wiadomo, przez kogo ukształtowany... przez społeczeństwo. (...) Rozmowa z tymi uczniami, dlaczego tak i tak dalej, przepraszanie [N-R-15].

U nas to jest tak: powiem ci, że taki jest proces, że tak jak gdzieś jest jakaś bójka, jakieś wyśmiewanie, przyprowadza się uczniów i jest taki sąd. I ja przeważnie w tym uczestniczę, bo po prostu akurat jestem w pokoju nauczycielskim. (...) Zawsze katechetkę się wzywało. To ona była tą, która po prostu rozsądzała. (...) – No powiedzcie teraz przy pani katechetce, co tam. (...) Przeważnie tak było, że właśnie takie było rozsądzanie, osądzanie. Żadna nie wiedziała, jak się za to wziąć, jak rozwiązać jakiś problem. Tylko – macie tego nie robić, macie coś tam, coś tam. (...) I to było słuchaj, takie minutowe, dwuminutowe. Wszyscy nauczyciele patrzą na nich, oni stoją – już więcej nie będziemy. I już był problem rozwiązany. I ja tak się w końcu przyglądałam i przyglądałam tyle czasu. I tak sobie myślę, Boże kochany, mówię, a co tym uczniom, wyjdą za drzwi i jest to samo [W-R-22].

Powyższe wypowiedzi ujawniają zachowania nauczycieli i nauczycielek w zetknięciu z dyskryminacją w szkole, wskazując jednocześnie na ich bezradność. Wynika ona z trudności w rozróżnieniu jednorazowych przewisk czy okazjonalnej bójki od powtarzających się sytuacji gorszego traktowania. Jak mówi jedna z osób o nauczycielskich reakcjach na dyskryminację: „[to jest] na zasadzie »nie bij go, bo to boli«. Takie proste tłumaczenie jak w piaskownicy. Natomiast chyba brakuje, na pewno brakuje tej wyższej świadomości, szerszej” [P-R-17]. Kolejny głos stawia diagnozę wprost: brakuje w szkole osób, które umieją rozwiązywać sytuacje dyskryminacyjne, czego rezultatem jest uciekanie się do zwyczajowych, powierzchownych interwencji lub pogodzenie ze *status quo*.

Zauważyłam wtedy, że nauczyciele nie wiedzą po prostu, jak nawet rozwiązywać takie problemy, jeżeli chodzi o jakieś sytuacje konfliktowe. Jest takie, wiesz, naskakiwanie na uczniów – „ty tam, ty taki, ty nie rób tego”. Pogrożenie, a więcej nie ma nic, a nie ma jakiejś takiej rozmowy. Albo jest, wiesz, „ten to i tak się nie zmieni. Bo to już taki ten. On się nigdy i tak nie zmieni, to musimy się przyzwyczaić do III klasy gimnazjum”. I że po prostu, jeżeli chodzi o jakieś właśnie stereotypy, uprzedzenia i tą dyskryminację, nie sądzę, żeby, wiesz, ktoś tak jak z mojej kadry, żeby wiedział jak to [zrobić] [W-R-22].

Warto podkreślić, że brak odpowiednich kompetencji czy zewnętrznego wsparcia jest odczuwany jako deficyt przez samych nauczycieli i nauczycielki. Jedna z osób mówi:

Tutaj, wiadomo, [jest] bardzo duża rola pedagoga. (...) My sobie ciężko wywalczyliśmy w niepełnym wymiarze godzin takiego człowieka, który nas tutaj wspiera. (...) Uważam, że w każdej szkole powinien być psycholog, naprawdę byłoby to duże wsparcie. My czasami nie jesteśmy w stanie rozwikłać jakiegoś problemu bez wejścia w sferę – można powiedzieć – psychologiczną czy psychiczno-emocjonalną [S-R-19].

Warto uważnie wysłuchać tych słów. W przypadku części nauczycieli i nauczycielek brak reakcji na dyskryminację lub mało adekwatne interwencje z ich strony wynikają nie z braku wrażliwości czy troski o dobro dzieci i młodzieży, ale braku odpowiednich umiejętności i merytorycznego przygotowania. To z tego powodu część zdarzeń dyskryminacyjnych, które nauczyciele i nauczycielki zauważają i trafnie identyfikują, pozostaje bez właściwego odzewu. Do potrzeb związanych z większym wsparciem nauczycieli i nauczycielek w reagowaniu na dyskryminację i przemoc jeszcze w tym rozdziale powrócę.

W tym miejscu przedstawię interwencje podjęte przez naszych rozmówców i rozmówczynie – liderów i liderki równości. Pierwszy przykład dotyczy sytuacji, w której podczas kampanii wyborczej do szkolnego samorządu w szkole pojawiły się plakaty dotyczące jednego z kontrkandydatów ze słowami „niszczyć, zabijać, zetrzeć” [K-R-12]. Nauczycielka opowiada o tym w następujący sposób:

Jak weszłam do szkoły, mówię: chyba ktoś zwariował. Mówię: naprawdę, chyba ktoś zwariował. Pytam panią, kto to powiesił, panią, która pilnuje tam wejścia. A ona mówi: uczniowie. Mówię: ale to ktoś widział z dorosłych? Mówi: „ktoś miał dyżur, no chyba tak” (...). Wchodzę do pokoju i mówię: „słuchajcie, (...) ja po prostu nie zgadzam się na ten plakat. – Ale o co ci chodzi? – Po prostu nie zgadzam się, to jest takie nienawistne, jest w ogóle tak obrzydliwe, uważam, że ten plakat powinien być natychmiast zdjęty”. I z jasnym powiedzeniem, to jest mowa nienawiści, to jest w ogóle nie do przyjęcia, ta kampania. I zauważyłam..., poczułam się samotna, naprawdę. Poczułam się samotna, ponieważ nie poczułam wsparcia kogokolwiek, tylko: „jak zwykle wielkie słowa, mowa nienawiści, znowu uczona, znowu uczona, ona albo dyskryminacja, albo mowa nienawiści, albo...” i tak dalej (...). I tak mi się zrobiło przykro [K-R-12].

Mimo poczucia osamotnienia i braku wsparcia ze strony kolegów i koleżanek, przeciwnie, w konfrontacji z ich niezrozumieniem i niechęcią, nasza rozmówczyni doprowadziła do tego, że plakat ostatecznie zdjęto. W przywołanym doświadczeniu wyraźnie widać, jak nauczycielka wykonuje trzy podstawowe kroki reagowania na dyskryminację: jednoznacznie nazywa sytuację, jasno wyraża swój sprzeciw oraz żąda zmiany sytuacji¹⁰. Ta sama osoba przywołuje inną sytuację, tym razem pokazującą jej reakcję na prześladowanie jednego z uczniów, pochodzącego z biedniejszej rodziny i odstającego swoją „zniewieściałością” od innych chłopców. Ponownie widzimy odwołanie do własnych emocji, wyrażoną niezgodę i mocny postulat zaprzestania dalszej dyskryminacji.

Mówię: no ale trudno, ja muszę [zareagować], bo ja nie mogę tego słuchać. Nie mogę po prostu udawać, że tego nie słyszę i że to akceptuję. (...) Wychodziłam [do toalety, gdzie wyzywano ucznia] i mówiłam „ludzie, co wy robicie, no co wy robicie w ogóle, jak wy tak możecie, na czym wam teraz zależy, co wy robicie, czy macie świadomość, czego ja słucham, jak ja o was myślę, ja was teraz widzę, a ja przed chwilą byłam za tymi drzwiami, to jest po prostu..., skąd wy żeście się wzięli w tej szkole. Mnie to przeraża” – mówiłam. I jakby na tym kończyłam. Mówiłam: „nie życzę sobie tego słuchać, bo ja myślę, że wy jesteście, nie wiem, lepszymi ludźmi”. I naprawdę nieraz, jeszcze nieraz pytałam: „kto to, przyznać się”. To nieraz nieśmiało, jak burak czerwony, ktoś powiedział: „ja”. A zwykle, nie, nie, później, jak zamykałam drzwi, to słyszałam: „ty to mogłeś powiedzieć w końcu, że to ty, bo nam się oberwało, a ty jesteś po prostu..., weź się zamknij”. Nawet słyszałam, że sami właśnie [mówili], „że przecież tak nie myślisz” [K-R-12].

10 Por. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

Ważne jest, że również w tej sytuacji działanie nauczycielki było skuteczne: jak mówi, „za-wstydzali się” i „parę razy taka moja interwencja spowodowała, że przynajmniej na tym korytarzu nikt się go nie czepiał” [K-R-12]. Podobną, zakończoną sukcesem reakcją, odnajdujemy też w innym wywiadzie. W poniższym doświadczeniu wystarczające okazało się wejście z uczniem w kontakt, dopytanie o rozumienie używanych słów, spokojne przekazanie informacji. Nauczycielka opowiada:

Miałam dyżur na korytarzu na dole. Zawsze pilnujemy bardzo mocno WC chłopców, żeby nie palili papierosów i ja stałam tak między drzwiami – jedną nogą na korytarzu, a drugą w WC (...). I idzie taki chłopiec, on był chyba z trzeciej klasy wtedy i krzyczy do mnie: „Dzień dobry, pani profesor”. Ja mu na to: „No dzień dobry, witam cię, witam”. „A co pani tak, jak ta Anna Grodzka: ani w lewo, ani w prawo?”. I ja po prostu... wyprostowałam się, mówię, no nie. Mówię: „Chodź na chwilkę do mnie” (...). Podszedł i już z daleka: „Ja wiem, ja wiem, pani ta gender”. (...) Mówię: „Dobrze. [Imię ucznia], a co to jest gender, powiedz mi”. „A, bo to się wszyscy tam przebierają, nie wiedzą, jaką mają płeć, jak chcą, rano wstać, to sobie operację robią, przebierają te dzieciaki w przedszkolach i tak dalej”. Mówię: „Gender to jest płeć kulturowa” i zaczynam mu wyjaśniać. (...) I zaczynam mu wyklądać, wyklądać, mówię, że: „Jeśli chcesz, to możesz książki ode mnie pożyczyć”. [Pytam:] „Skąd czerpiesz wiedzę?”. A on mówi, że z Internetu. Mówię: „Nie czytaj, bo błędnie tam, mówię: książki [czytaj] takie i takie. I najważniejsze było to, że on stał z tym uśmiechem, a im bardziej mu tłumaczyłam, czym jest [gender], naprawdę najprostszymi przykładami i słowami, to ten uśmiech coraz bardziej schodził. Zrobił się neutralny na twarzy i (...) on mówi: „Tylko tyle, to gender?”. Mówię: „Tak, to tylko tyle, to gender” [T-R-20].

Kolejną rozmówczyni przywołuje przykład swojego działania, które zaangażowało nie tylko uczniów i uczennice, ale też ich rodziców i inne nauczycielki. Sprawa dotyczyła klasowego prześladowania jednego z uczniów ze względu na wygląd, do którego doszło na Facebooku. Jak powiedziała rozmówczyni, „to było coś paskudnego” [W-R-22]. Analizując samą reakcję, widzimy kilka elementów. Po pierwsze, poszukanie sojuszników wokół siebie: nauczycielka, po odkryciu internetowych wpisów, zwróciła się do koleżanki po kierunku pedagogicznym oraz do wychowawczynie klasy i wspólnie postanowiły „coś z tym zrobić”. Następnie doszło do spotkania z rodzicami uczniów i uczennic, uczestniczących w sytuacji. Udostępniono im pełen wydruk wymiany między rówieśnikami, co było sporym zaskoczeniem, „szokiem”. Po trzecie, szkoła zorganizowała spotkanie edukacyjne dla rodziców na temat tego, czym jest i jak działa Facebook oraz w jaki sposób mogą zobaczyć, co w Internecie robią ich dzieci. Dodatkowo:

Na godzinie wychowawczej wiem, że było dość dużo prowadzonych rozmów na ten temat. Ja też na tych spotkaniach po prostu gdzieś, gdzie mogłam [coś] wpleść, [to mówiłam]. Jak wiedziałam, że w którejś klasie jest jakiś problem, że taki i taki, to już

się też trochę koncentrowałam na tym. I to właśnie w tej klasie ze względu na wygląd, i owszem też inne jakieś aspekty, ale tutaj o tym wyglądzie też poruszałam. Chciałam właśnie ich opinie zobaczyć. A to było akurat po tej całej już sprawie, więc to już było troszeczkę inaczej odbierane, jakoś tak inaczej już, wiesz, on był postrzegany, zauważałam [W-R-22].

Wydaje się, że mamy do czynienia z kolejną skuteczną interwencją – nauczycielka zauważa zmianę nastawienia w stosunku do prześladowanego ucznia. Mimo że dane z wywiadu nie pozwalają w pełni zobaczyć, jak przebiegały rozmowy z uczniami i uczennicami, znaczące jest to, że było ich kilka oraz że nauczycielka była zainteresowana tym, co o całej sprawie myślą jej uczniowie i uczennice. Można więc sobie wyobrazić, że rozmowy przeprowadzone w związku z zaistniałą sytuacją nie były potępieniem wygłoszonym *ex cathedra*, lecz przestrzenią do dialogu i podobnie, jak w przypadku „oferty” dla rodziców, okazją do uczenia się. Liderzy i liderki równości reagują też na zdarzenia mające miejsce w pokoju nauczycielskim. Powyżej przytoczyłam sytuację, w której rozmówczyni skutecznie obroniła się, ponownie mimo braku wsparcia otoczenia, przed niechcianymi komentarzami dotyczącymi jej wyglądu [U-R-21]. Inny nauczyciel opowiada:

Reaguję zawsze, (...) różnymi technikami, staram się albo przywołać jakieś argumenty wiedzy, (...) w pewnych momentach otwiera się jakaś furtka do argumentacji takiej – nie wiem – powiedziałbym właśnie wiedzy, tak, jakiejś naukowej lub wcale nie, ale tam, gdzie można budować argumenty odwołujące się do strony logicznie racjonalnej, do sensownych jakichś badań, faktów czy argumentów [G-R-11].

W podobny sposób jedna z nauczycielek demantuje „wiedzę” przekazywaną przez swoich kolegów i koleżanki. Sytuacja dotyczyła wspomnianego wcześniej twierdzenia, że geje i lesbijki „rodzą się tylko na dworcach i mają tatuaże, i mają HIVa”:

Więc po pierwsze podaję wiarygodne źródła, dobre książki. Odwoływanie do autorytetów. Mówię, że każdy się może mylić. Mamy literaturę, mamy naukę, tu jest napisane tak i tak. Jeśli ktoś powiedział inaczej, to skąd ma takie wyniki badań i skąd wie, że takie osoby się rodzą na dworcach, skąd takie informacje? Sprawdźcie wiarygodność źródła. I zawsze się odwołujemy do tego [H-R-10].

Przywoływanie argumentów merytorycznych czasem przynosi rezultaty. W niektórych jednak wypadkach rozmowa merytoryczna z kolegami czy koleżankami z pokoju nauczycielskiego nie jest możliwa. Pozostaje jasne zaznaczenie swojego sprzeciwu:

Ale często również zdarza się tak, (...) że to pole w ogóle się nie otwiera, bo co można powiedzieć nauczycielowi, który mówi o dziewczynce „babochłop” albo jak słyszy, to wyśmiewa, no to jest... Ciężko znaleźć jakąś furtkę do dyskusji merytorycznej, no i tutaj po prostu zwracam uwagę mniej lub bardziej brutalnie, korzystając z wypracowanej

przeze mnie w pocie czoła pozycji człowieka, na którego lepiej jest uważać i tyle [G-R-11].

Niestety, czasami również wyraźna niezgoda na poniżający język jest nieskuteczna. Pokazuje to poniższa wypowiedź:

Czasami dochodzi więc do takiej eskalacji konfliktu, tak było w przypadku ucznia, który został określony jako „homo-niewiadomo” i ten nauczyciel, wywołany przeze mnie pytaniem o to, czy on w ogóle rozumie to, co mówi, czy to dla niego ma sens, czy to jest dla niego zabawne, on jakoś tego w ogóle nie widział i odebrał moje pytanie jako jakiś tam bezpodstawny atak [G-R-11].

Dyskryminacja oraz język nacechowany uprzedzeniami pozostają dla części nauczycieli i nauczycielek niewidoczne. Brak świadomości własnej postawy czy zachowania ma przełożenie na stosunek do podobnych zdarzeń mających miejsce między uczniami i uczennicami. Gorsze traktowanie, prześladowanie czy przemoc wymierzona w konkretnych uczniów i uczennice pozostaje bez komentarza. „Bardzo często nauczyciele w ogóle nie zwracają na to uwagi, czasami, rzadziej zdarzały się jakieś upomnienia w stylu «nie mów tak» albo coś w tym rodzaju” [G-R-11]. Inna nauczycielka mówi o sytuacji prześladowania na tle homofobicznym i o reakcji „na zasadzie wyciszenia, może nawet pozamiatania pod dywan, na zasadzie «podajcie sobie ręce i już o tym nie rozmawiamy». Nikt też nie porozmawiał, ani wychowawczyni, ani dyrektorka, ani pedagog, z nim też nie porozmawiał, o tym, co się dzieje” [P-R-17].

Badanie ukazuje różnorodność postaw nauczycieli i nauczycielek wobec dyskryminacji. Pojedyncze liderki i liderzy równości reagują na sytuacje budzące ich sprzeciw. Ich interwencje, przekraczając zwyczajowe szkolne rytuały, często są skuteczne, a dodatkowo niosą ze sobą największy potencjał edukacyjny dla otoczenia. Poza pojedynczymi i nierzadko osamotnionymi jednostkami, widzimy w polskiej szkole jeszcze dwie grupy dorosłych. Pierwszą tworzą nauczyciele i nauczycielki, którzy mają potrzebę reagowania, ale nie do końca wiedzą, jak to zrobić. Brakuje im wiedzy i praktycznych umiejętności, aby w swoich interwencjach wyjść poza pewne utarte i mało efektywne ścieżki. Druga grupa to nauczyciele i nauczycielki niemający świadomości własnych uprzedzeń; możliwe, że niewidzący ich też w swoim najbliższym otoczeniu. Z ich perspektywy gorsze traktowanie nie jest gorsze. Dyskryminacja pozostaje „niewidoczna”. W takich okolicznościach całkowicie wytłumaczalna jest bierność, przyzwolenie czy również udział w nierównym traktowaniu.

4.2.8 Konsekwencje dyskryminacji w szkole

W wywiadach z nauczycielkami i nauczycielami poruszone zostały również kwestie konsekwencji dyskryminacji w szkole oraz skutków braku adekwatnych reakcji ze strony nauczycieli i nauczycielek. W rozmowach pojawiły się skromne, lecz dobitne dane na ten temat. Na

pierwszym planie widzimy osamotnione dzieci, samodzielnie borykające się z problemem gorszego traktowania. O jednym z prześladowanych uczniów nasza rozmówczyni mówi tak:

Ale ja go też pytałam, mówię: „Wiesz, to jest dla mnie poniżej jakiejś krytyki, tak chyba nie wolno już pozwolić, ty sam powinieneś powiedzieć, że nie masz ochoty tego słuchać”. A on mówi: „Nie, to jeszcze gorzej, bo jak się to zlekceważy, to przynajmniej święty spokój” [K-R-12].

Inna nauczycielka opowiada:

Tam było kilku uczniów, właśnie z takiej biednej rodziny czy po prostu był jeden, który się w ogóle nie odzywał. Miał jednego, drugiego po prostu i razem sobie chodzili, on był taki strasznie cichy, i klasa po prostu go tym dręczyła, męczyła, że po prostu on taki [jest]. I cały czas go odpychali, cały czas były komentarze na przykład na lekcjach. (...) Można było zauważyć, on po prostu coraz bardziej się blokował, odsuwał. Chociaż na przykład ja sama próbowałam jakoś do niego dotrzeć, na lekcji musiałam jakoś mieć [z nim] kontakt. Ja go jakoś po lekcji wzięłam. Mówię: „Słuchaj, jakoś przecież tyle lat chodzisz, to już w sumie koniec gimnazjum było, i tyle lat – mówię – nie miałaś potrzeby, żeby tak mieć jakiegoś kolegę, czy z kimś się zaprzyjaźnić?” On mówi: „Nie”. Ja mówię: „Ale podoba ci się takie coś, takie życie w takiej klasie?”. „Ja się do tego przyzwyczaiłem. Już proszę pani jest bliżej niż dalej” [W-R-22].

Brak skutecznej reakcji ze strony otoczenia na dyskryminację prowadzi do jej wpisania w codzienny pejzaż szkoły. Prześladowanie ze względu na konkretną cechę, postrzeganą jako gorszą, może dotyczyć pojedynczych uczniów czy uczennic w sposób ciągły. Ostatnia z przytoczonych wypowiedzi wskazuje, że niekiedy chodzi o okres kilku lat spędzonych w szkole. Przywołany wcześniej raport IBE, w odniesieniu do takich sytuacji posługuje się terminem „dręczenia szkolnego”, które definiowane jest jako „systematyczne stosowanie przemocy wobec pewnego ucznia lub uczennicy przez jego kolegów i koleżanki, którzy mają nad ofiarą przewagę i świadomie ją wykorzystują”¹¹. Pozostawieni sobie uczniowie i uczennice, których dotyka dyskryminacja i przemoc, wypracowują na własną rękę indywidualne strategie przetrwania. Wycofują się, schodzą na klasowy margines i próbują ignorować ataki. Koncentrują się na działaniach, które dają im jedynie nadzieję, że ataki nie będą się zaostrzać. Nie znaczy to jednak, że kiedykolwiek ustaną. Doświadczenie długotrwałej opresji nie pozostaje bez wpływu na samopoczucie czy zdrowie. Jednym ze skutków dręczenia jest samobójstwo.

Na przykład grubsze dziewczyny, albo te biedniejsze też, które są gorzej ubrane. One często są obiektami kpin ze strony rówieśników. Wygląd jest tak istotny, że

11 A. Komendant-Brodowska, dz. cyt., s. 10.

dziewczyny po prostu się załamują, biorą przeróżne środki odchudzające, bywały próby samobójcze [H-R-10].

Bierność otoczenia daje przyzwolenie na powtarzanie się sytuacji dyskryminacyjnych. Na celowniku są nieprzypadkowe osoby – uczniowie i uczennice postrzegani jako „gorsi” – ze względu na swój wygląd, biedę, płęć czy orientację seksualną. Ich zdrowie i podstawowe bezpieczeństwo są w szkole stale zagrożone. Dość oczywistą konsekwencją są też znacznie ograniczone możliwości uczenia się.

Wiem, że (...) dziewczyna nie chodziła i miała problemy ze szkołą, w sensie z chodzeniem do szkoły. I psycholożka do niej jeździła do domu, żeby ona po prostu zaczęła chodzić z powrotem. (...) Wróciła. Wróciła do szkoły, natomiast tak mi się wydaje, że zaczęła mieć wtedy problemy większe z nauką i tak już nie... Nie była taką osobą... To była taka dziewczyna wesoła, taka... No, krążyło to za nią [H-R-10].

W tej sytuacji osamotnienie i bezbronność uczennicy były tym większe, że prześladowania, które ją dotknęły, w odbiorze jej rówieśników i rówieśnic były „uzasadnione” – a więc teoretycznie, mogłyby trwać bez końca. Podwójne standardy regulujące zachowania dziewczyn i chłopców doprowadzają do tak zwanej „wtórnej wiktymizacji ofiary”¹². Sprawcy napastowania – koledzy z klasy – pozostają bezkarni. Szkoła koncentruje się na uczennicy, nie podejmuje działań ukazujących odpowiedzialność sprawców oraz nie potępia samego nadużycia. Konsekwencją jest sytuacja, w której młodzież

nie czuła współczucia wobec niej, że została źle potraktowana (...) według uczniów chłopcy się mogą upijać, a dziewczyny nie, bo dziewczynom nie wypada. Uznali, że jest sama sobie winna, bo skoro ktoś się „szmaci” alkoholem, to zasługuje na to, żeby jej pokazać, gdzie jej miejsce, może przestanie pić i się będzie zachowywać normalnie [H-R-10].

Fatalne skutki bierności oraz przyzwyczajania się do gorszego traktowania i przemocy jako stałego wymiaru życia w szkole widoczne są również w przypadku szerszych struktur dyskryminacyjnych. Badanie przynosi przykłady tego, jak hierarchie wieku, płci czy statusu

12 „Wiktymizacja wtórna ma miejsce wówczas, kiedy ofiara przestępstwa doznaje kolejnej (wtórnej) krzywdy ze strony innych osób – otoczenia, rodziny, bliskich. Nacechowane brakiem empatii, krzywdzące postawy innych ludzi są często wynikiem ciekawości, niewiedzy, nieumiejętności wczucia się w sytuację cierpiącej osoby. Są także – zdecydowanie zbyt często – spowodowane przez stereotypy, skutkujące potępieniem i stygmatyzacją ofiary. Tego rodzaju reakcje otoczenia są szczególnie widoczne (i bolesne dla ofiar) wobec osób, które ucierpiały w efekcie przestępstw na tle seksualnym oraz przemocy w rodzinie. (...) Wtórnej wiktymizacji stanowczo należy przeciwdziałać, zdarza się bowiem, że ofiary odczuwają ją o wiele bardziej dotkliwie niż wiktymizację pierwotną”. M. Goetz, *Wtórna wiktymizacja*, „Niebieska Linia” 3/2012, <http://bit.ly/1z6mYHD> [dostęp: 06.12.2014].

ekonomicznego spychają dzieci i młodzież w stronę zubożenia i pasywności. Skutkiem dyskryminacji jest to, że uczniowie i uczennice dostosowują się do większościowej, krzywdzącej normy, a w niektórych przypadkach internalizują przekonanie o własnej ułomności.

[O sytuacji, kiedy chłopcy mówią do dziewczynki, że nie chcieliby być dziewczynami:]
Dziewczynki akurat wtedy mówią, że rzeczywiście wolałyby być chłopcami. Nie, raczej nie bronią stanowiska, że fajnie jest być dziewczyną. Ja uczę w podstawówce, może dlatego jeszcze wtedy nie wiedzą, że fajnie jest być dziewczyną, tak? Ale rzeczywiście wtedy mówią, że jakby mogły, to by były chłopcami [U-R-21].

Na przykład miałam taką klasę, która była, bo już wyszli, głównie męska. I to była tak zdominowana właśnie przez chłopców klasa, że te dziewczyny po prostu... w ogóle tak jakby ich nie było. Jakby ich nikt nie zauważał, siedziały cichutko i nie mogły się w ogóle przebić. Jedna, która po prostu bardzo dobrze się uczyła, gdzieś się tam jeszcze wybijała, przebijała i w ogóle. Ale te trzy po prostu były tak owładnięte. Mało tego, to były ich opinie, że po prostu: „Proszę pani, my siedzimy cicho, my nie jesteśmy pytane”. Ja mówię: „Jak to?”. „No my siedzimy cicho, my nie jesteśmy pytane. Mało kto nas kiedy zapyta, bo wybierają sobie chłopców” [W-R-22].

A w takich przypadkach, jeśli chodzi o biedę, to [dzieci] nie mają za bardzo jak zareagować, bo nie mają tych rzeczy, których im brakuje, nie ma jak się pokazać. Czyli przykro im jest po prostu i tyle [U-R-21].

Wszelkie zakazy, które uczniów dotyczą, wpływają nie tylko na ich samopoczucie w szkole, ale też takie poczucie mocy sprawczej, że mogą w tej rzeczywistości coś zmienić, mogą wpływać. (...) Dzieciaki nie czują się przede wszystkim wysłuchiwane w szkole. W pewnym momencie jeszcze próbują dyskutować, próbują gdzieś tam... domagać się swojego to może za dużo powiedziane, ale gdzieś tam dochodzić pewnych swoich praw, (...) ale w pewnym momencie jakoś tego nie otrzymują, (...) nie są chyba przekonani, że są coś w stanie zrobić [G-R-11].

Mechanizm stopniowego poddawania się nie dotyczy jedynie najmłodszych. Jedna z nauczycielek widzi go w odniesieniu do własnej sytuacji:

Tak jak mówię, w pierwszym roku pracy wydawało mi się, że rzeczywiście można by coś zmienić, ale jak to pozostało bez echa, no to chyba przestałam jakoś proponować, po prostu tyle. Jeżeli wszyscy mają w nosie to, co mówię, no to mogę sobie działać we własnym zakresie, to co mogę robić na lekcji, tak, to ja będę robić. Ale tak to rzeczywiście jestem zdecydowanie bierniejsza teraz niż na początku pracy [U-R-21].

Dyskryminacja, przemoc czy mowa nienawiści, pozostawione bez reakcji i skutecznego sprzeciwu, utrwalają się. Najcięższe konsekwencje ponoszą osamotnione i bezbronne jednostki. „Dyskryminacja krzywdzi” – mówi krótko jedna z nauczycielek [K-R-12]. W przypadku szkoły mówimy o kilkuletnich krzywdach doświadczanych przez dzieci i kilkunastoletnią młodzież. Dyskryminacja zagraża ich zdrowiu, bezpieczeństwu, ale też ogranicza możliwości uczenia się. W odniesieniu do całych grup przyglądających się nierównemu traktowaniu, konsekwencją jest zobojętnienie lub przejęcie krzywdzących, dyskryminacyjnych norm. W ten sposób wchodzimy w błędne koło dyskryminacji i przemocy – zjawiska te wpisują się w przestrzeń szkolną, normalizują się jako jej „zwyčajne” czy „niegroźne” elementy, sprawiając, że dostrzeżenie ich szkodliwości oraz aktywny sprzeciw są coraz trudniejsze.

4.3 Edukacja antydyskryminacyjna w szkole

Na tle danych przedstawionych powyżej ważne jest postawienie pytania o motywację nauczycielek i nauczycieli, którzy reagują na dyskryminację i podejmują się prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkołach. Zgromadzony w toku badań materiał wskazuje, że jednym ze znaczących czynników jest myślenie o swoich wychowankach i ich przyszłości. Za edukacją antydyskryminacyjną stoi intencja przekazania czegoś wartościowego i ważnego. Jeden z nauczycieli mówi o realizacji edukacji antydyskryminacyjnej jako pomocy uczniom i uczennicom

w osiągnięciu przez nich (...) światopoglądowej elastyczności, która pozwoli im być ludźmi otwartymi na rzeczywistość, na jej różnorodność, na jej zmienność, na jej (...) wielobarwność. Przede wszystkim realizują działania, które pozwolą im w tym środowisku, takim bardzo homogenicznym kulturowo, w jakim oni teraz funkcjonują, przygotować się do życia w bardziej heterogenicznej rzeczywistości [G-R-11].

Podobnie myśli kolejna nauczycielka, która podkreśla, że jej uczniowie i uczennice będą żyły w różnorodnej Polsce, będą podróżowały, „przemieszczały się za pracą” [K-R-12]. Potrzeba pokazania i przybliżenia bardziej zróżnicowanego i otwartego świata odnoszona jest w niektórych wypowiedziach do specyfiki życia w mniejszych miejscowościach. Dość charakterystyczna w tym kontekście jest między innymi poniższa wypowiedź:

Na pewno związane to jest z takim ogólnym pojęciem stereotypu, chodziło o to, żeby te stereotypy w jakiś sposób złamać, przełamać, żeby to nie było tak, że po prostu stereotyp i to funkcjonuje do końca życia i jeszcze dalej, tylko żeby właśnie młodzi ludzie zobaczyli coś innego, żeby więcej w takich małych miejscowościach, bo [nazwa miejscowości] w sumie jest małą miejscowością, ale dzięki temu, że jest małą miejscowością, to też te stereotypy są jeszcze bardziej wyolbrzymione [N-R-15].

Edukacja antydyskryminacyjna to mówienie o społecznej różnorodności. Służy rozwijaniu horyzontów, wzmacnia umiejętności funkcjonowania i rozumienia współczesnego świata. Jest potrzebna i istotna. Nauczycielki i nauczyciele realizujący działania antydyskryminacyjne czerpią motywację z przekonania o ich praktycznym znaczeniu – przydatności edukacji antydyskryminacyjnej w codziennym życiu. Zapał, aby realizować tego typu działania, staje się tym większy, im bardziej widoczny jest dotkliwy brak tego typu treści w szkole. Cytowany powyżej nauczyciel mówi o swoich podopiecznych i szkole:

Oni w ogóle nie są do tego przygotowywani w szkole. (...) Zupełnie nie przygotowuje się do życia w społeczeństwie obywatelskim, nie kształtuje się u uczniów należycy postaw obywatelskich opartych na poszanowaniu drugiego człowieka, poszanowaniu jego odmienności (...), na wypracowywaniu jakichś mechanizmów, które ułatwią mu komunikowanie się z innymi ludźmi przy właśnie tym wzajemnym szacunku, przy poszanowaniu tej odmienności [...]. Krótko mówiąc, sądzę, że polska szkoła pod tym względem jest potwornie niewydolna [G-R-11].

Inna nauczycielka zauważa „nikt tego za nas nie zrobi” i konstatuje „to jest dziwaczne, że ludzie wyjdą ze szkoły i, mówi się o młodzieży naszej szkoły, że to jest elitarna młodzież, a po prostu będą jak dzieci we mgle” [K-R-12]. Działania antydyskryminacyjne w szkole odnoszą się do budowania niezbędnych kompetencji z obszaru edukacji obywatelskiej. Nasi rozmówcy i rozmówczynie zauważają, że część wiedzy przekazywanej w szkole „z życiem nie zawsze ma wiele wspólnego” [T-R-20], panuje „testocentryzm” [G-R-11]. Stąd myślenie liderów i liderek równości o projektach, które odwrócą trend i uzupełnią zdefiniowane braki. Wrażliwość na sprawy związane z różnorodnością i równością ściśle wpisuje się w nauczycielską misję, tradycyjny sposób definiowania swojego zawodu jako związanego nie tylko z dydaktyką, ale również z wychowaniem. Jedna z nauczycielek ukazuje edukację antydyskryminacyjną jako przestrzeń spotkania z uczniami i uczennicami wokół kwestii, które są ważne nie tylko dla niej, ale okazują się być interesujące także dla młodzieży. Mówi wprost: „Dla mnie najważniejszą rzeczą jest to, żeby zobaczyć, czym interesują się uczniowie i jakich wiadomości potrzebują, jakich informacji szukają, co ich intryguje. I to chyba była motywacja” [R-R-18].

Ta sama rozmówczyni nawiązuje również do aktów agresji, które zaobserwowała w swoim „małym miasteczku” i potwierdza, że kierowała się też „troską o uczniów” i tym, że „coś trzeba z tym zrobić”. „Pracuję w szkole czternasty czy piętnasty rok i tak naprawdę, to było na zasadzie reagowania na problem” – dodaje nauczycielka [R-R-18]. Zobaczenie źródeł przemocy i wrogości w stereotypach oraz niskiej świadomości doprowadziło nauczycielkę do zaangażowania się w działania antydyskryminacyjne realizowane wspólnie z uczennicami i uczniami. Osobiste spotkanie z krzywdą czy cierpieniem było impulsem do poszukiwań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji również w przypadku innych osób uczestniczących w badaniu [S-R-19]. Dla jednej z liderek przełomowym momentem było spotkanie

z wychowankiem gejem, który wprost powiedział, że „boi się chodzić do szkoły” [H-R-10]. I mimo że ten konkretny uczeń przerwał naukę, nasza rozmówczyni nie zrezygnowała z pomysłu, że „trzeba zmieniać homofobiczne postawy innych uczniów, a także innych nauczycieli” [H-R-10]. Dla innej osoby inspiracją było odkrywanie lokalnej historii, w której, jak się okazało, wielokulturowość należy do wątków „mocno zaniedbanych albo zepchniętych w niepamięć”, co przez nauczycielkę postrzegane jest jako wyraźna „niesprawiedliwość” [K-R-12]. W innym przypadku początkiem było własne doświadczenie gorszego traktowania. Nasza rozmówczyni czasy szkolne wspomina w następujący sposób: „jak uprawiałam bardzo dużo sportu i zdarzało mi się rzeczywiście mieć lepsze wyniki niż chłopcy, to wszyscy nauczyciele pokazywali to jako straszną obelgę dla nich, a nie jako po prostu zwykłą konkurencję”. I dodaje: „tak mi się wydaje, że chyba to wpłynęło na moje zainteresowanie tym tematem” [U-R-21]. Wreszcie, dla jednego z nauczycieli działania na rzecz mniejszości romskiej są naturalną konsekwencją wcześniejszych kontaktów. Nasz rozmówca mówi: „W szkole podstawowej miałem kolegów Romów, w liceum był Rom (...), mieszkał ze mną w internacie. Więc ja miałem do nich takie normalne podejście, (...) stąd te problemy nie były mi obce” [O-R-16]. Ten sam nauczyciel dodaje, że wychował się i żyje w małej, lecz wielokulturowej społeczności, a „wieloreligijność” uważa za „olbrzymią wartość społeczną” [O-R-16]. Liderzy i liderki równości zdają się być pojedynczymi nauczycielami i nauczycielkami, którzy po pierwsze, poczuwają się do większej odpowiedzialności za swoich podopiecznych. Krytycznie oceniając swoje otoczenie, jak i jakość samej edukacji, sami podejmują dodatkowe, lecz niezbędne w ich oczach działania naprawcze. Chodzi o uczenie o wartościach, które są dla nich ważne – o sprawiedliwości, różnorodności, szacunku dla innych – ale także o przekazanie umiejętności potrzebnych do życia we współczesnym świecie. Po drugie, celem jest chronienie dzieci i młodzieży przed gorszym traktowaniem i przemocą. Nasi rozmówcy i rozmówczynie widzą krzywdę dziejącą się na ich oczach i nie pozostają na nią obojętni/obojętne. Poprzez edukację antydyskryminacyjną stają w obronie słabszych. W obliczu takiej konstatacji tym dobitniej brzmią słowa jednej z nauczycielek, która opisując swoje działania na rzecz równości, mówi krótko – „to jest donkiszoteria” [P-R-17]. Przy braku wsparcia systemowego, przeciwdziałanie dyskryminacji poprzez edukację zdaje się być walką z wiatrakami. Nie chodzi jednak o to, że problemy, o których mowa, są urojone – przeciwnie, dyskryminacja i przemoc są w szkole dotkliwie obecne. Nierealnym, utopiijnym marzeniem wydaje się zwycięska z nimi walka, zwłaszcza wtedy, gdy podejmują ją pojedyncze nauczycielki i nauczyciele. Wywiady pokazują, że wsparcie, na które mogą liczyć liderzy i liderki równości, płynie przede wszystkim z organizacji pozarządowych. W wywiadach pozytywnie wspomniane są działania Amnesty International, Fundacji im. Jana Amosa Komeńskiego, Stowarzyszenia Kobiet Konsola oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej. W odniesieniu do działań związanych z nauczaniem o Holokauście jedna z nauczycielek docenia projekty prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Edukacji – jest to jedyna instytucja publiczna, która przywołana zostaje w kontekście wsparcia dla nauczania o równości. W dużej mierze, edukacja antydyskryminacyjna

w szkole to pochodna samodzielnych i indywidualnych poszukiwań. Symptomatyczne jest stwierdzenie jednej z nauczycielek: „zaczęłam jeździć na różnego typu szkolenia, konferencje, na spotkania, dużo czytać” [H-R-10]. Dwie nauczycielki uczestniczące w badaniu ukończyły studia podyplomowe z zakresu *gender studies*. Mimo braku regularnego i systemowego wsparcia, liderzy i liderki równości dbają o swoje kompetencje, szukają profesjonalnego wsparcia, zależy im na jakości swoich działań.

4.3.1 Edukacja antydyskryminacyjna – rodzaje podejmowanych działań

Szkolne praktyki, które można zakwalifikować jako edukację antydyskryminacyjną, a więc, zgodnie z definicją Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), „świadome działania podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”¹³, wpisują się w kilka obszarów. W ramach najbogatszej kategorii działań skierowanych do uczennic i uczniów pojawiają się inicjatywy, które można uporządkować według następujących charakterystyk. Po pierwsze, widoczne są działania edukacyjne podejmowane w reakcji na mające miejsce w szkole zdarzenia dyskryminacyjne czy przemocowe. Ich zakres jest bardzo różnorodny, widać jednak bezpośredni związek między przypadkiem gorszego traktowania a działaniem edukacyjnym nauczyciela czy nauczycielki. Sytuacja wzięta z życia szkoły staje się bezpośrednią inspiracją do konkretnych zajęć z uczniami i uczennicami. Po drugie, część nauczycieli i nauczycielek wykorzystuje tematykę swoich zwykłych zajęć, aby wprowadzać wątki antydyskryminacyjne – badanie przyniosło przykłady takich działań realizowanych na przykład na lekcjach języka polskiego, etyki, wychowania do życia w rodzinie. Po trzecie, badanie ukazuje wiele projektów antydyskryminacyjnych – realizowanych najczęściej w formie zajęć dodatkowych – promujących ogólną wiedzę na temat równego traktowania oraz różnorodności społecznej. Są to przede wszystkim projekty dotyczące szeroko pojętej różnorodności kulturowej, etnicznej i religijnej. Zazwyczaj w mniejszym stopniu wiążą się z konkretną społecznością szkolną, odpowiadając raczej na generalne potrzeby związane z wiedzą o świecie i społeczeństwie. Po czwarte, pojawiają się projekty antydyskryminacyjne mocno osadzone w społeczności lokalnej i jej historii. Działania tego typu lokują się pomiędzy projektami bazującymi na życiu szkoły a projektami rozwijającymi wiedzę ogólną. Szacunek dla różnorodności zyskuje kontekst lokalny, bliższy samej szkole, jednak nowa wiedza rzadko odnosi się do życia „tu i teraz” i relacji w gronie rówieśniczym. Na marginesach tych kategorii pojawiają się inicjatywy mające na celu pogłębienie integracji między uczniami i uczennicami w danej klasie, wypracowanie klasowego „kontraktu”, działania integrujące rodziców wywodzących się z różnych grup

13 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7, <http://bit.ly/1r7ZF9m> [dostęp: 21.12.2014].

kulturowych czy warsztaty dla dzieci pełnosprawnych przygotowujące do nauki z uczniami i uczennicami z niepełnosprawnością.

Działania edukacyjne podejmowane w odpowiedzi na konkretny problem z dyskryminacją czy przemocą motywowaną uprzedzeniami bardzo dobrze obrazują wypowiedzi jednej z nauczycielek. Opowiada ona między innymi o zorganizowanej wspólnie z samorządem szkolnym „akcji walentynkowej, podczas której poruszana była tematyka różnorodności w kwestii także wyglądu. (...) Były plakaty i stoiska przygotowane przez uczniów z samorządu, była tutaj mowa o wyglądzie zewnętrznym, gustach” [H-R-20]. Akcja została zorganizowana po tym, jak do nauczycielki dotarły informacje o prześladowaniu niektórych uczennic ze względu na wygląd – stosunkowo wyższą wagę lub gorsze ubrania. Nasza rozmówczyni mówi także o tym, że na swoich zajęciach rozmawia o „zmianach hormonalnych, lekach, chorobach, które powodują zmianę sylwetki czy skóry, aby uczniowie nie kojarzyli puszystych dziewczyn wyłącznie z ogromnym apetytem, lenistwem czy zaniedbaniem” [H-R-20]. Przywołując przykład antysemitki wypowiedzi, ta sama pedagogożka mówi:

Zawsze zaczynam od mówienia o uprzedzeniach, z czego one wynikają, o stereotypach, o źródłach uprzedzeń. Odwołujemy się do konkretnych doświadczeń, jeśli ktoś powie na przykład „Żydzi to są tacy...”, ja mówię, „oj, to kogo ty spotkałaś, jakich ty Żydów spotkałaś, którzy zrobili ci coś złego, no powiedz mi konkretnie i dlaczego mówisz, że wszyscy tacy są?” (...). Mówimy też o dyskryminacji, dzieląc ją na bezpośrednią i pośrednią. Tylko mówimy o tym na przykładach, podczas zabaw warsztatowych. (...) W ćwiczeniach staram się zwrócić uwagę na uczucia, jakie towarzyszą osobie dyskryminowanej, aby pokazać, jak bardzo boli to osobę, która jest dyskryminowana. Niektórzy powiedzą, że to błaża sprawa, gdy ktoś obrazi słownie, a ja wtedy pytam „jak się czułeś, czułaś, gdy ktoś tak powiedział do ciebie. Czy było ci miło, czy bolało?” [H-R-10].

Zwracam uwagę, że w tym przypadku pytanie o emocje nie jest jedynie elementem rytualnej wymiany zdań, lecz częścią szerszego działania edukacyjnego, wykorzystującego teorię przyjmowania perspektywy. Podejście to uwarściwia na „możliwe samopoczucie osób należących do grup stereotypizowanych”¹⁴ i jest jednym ze skutecznych metod zmiany postaw w edukacji antydyskryminacyjnej.

Nasza rozmówczyni przytacza też przykład zrealizowanego wspólnie z uczniami projektu przeciwdziałania homofobii. Tu również chodziło o odniesienie się do problemu, który

14 J. Grzymała-Moszczyńska, *Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, czyli o niektórych teoriach psychologicznych stosowanych w edukacji antydyskryminacyjnej*, [w:] *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej – notatki z pracy trenerskiej*, pod red. M. Branki, D. Cieślukowskiej, J. Latkowskiej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013, s. 67.

realnie istniał w szkole. Nauczycielka opowiada o akcji, w ramach której kilkoro uczniów i uczennic rozpowszechniało w szkolę plotkę o homoseksualności jednego z kolegów. Był to uczeń, który zgodził się wziąć na siebie taką rolę i zobowiązał się do nieujawniania prawdy przez siedem dni. W trakcie tego doświadczenia chłopak miał także za zadanie zapisywać swoje odczucia i spostrzeżenia na specjalnym blogu. Jak mówi sama nauczycielka:

To był taki hardkorowy projekt, ale najlepiej się sprawdzał, bo opisywał życie codzienne osoby dyskryminowanej ze względu na orientację seksualną i miał za zadanie ukazać uczucia, emocje towarzyszące podczas dnia spędzonego w szkole wśród rówieśników, którzy często nie akceptują tej odmienności. (...) Podczas doświadczenia okazało się, że gdy młodzież dowiadywała się, że ten wybrany uczeń jest homoseksualny, potrafiła diametralnie zmienić swoje zachowanie w stosunku do niego" [H-R-10].

Całą akcję kończyło ujawnienie charakteru plotki poprzez rozwieszenie plakatów w szkole na temat tolerancji z informacją o blogu. Dodatkowo nauczycielka omówiła całe przedsięwzięcie z uczniami i uczennicami, prezentując merytoryczną wiedzę na temat orientacji seksualnych i homofobii. Podobne działania – wskazujące na mechanizm dyskryminacji oraz pokazujące konsekwencje gorszego traktowania – przywołują też inne osoby uczestniczące w badaniu. Działania te opisują jako pierwsze, ponieważ zdają się one najlepiej odpowiadać definicji edukacji antydyskryminacyjnej rozumianej jako odpowiedź na nierówne traktowanie. Drugą kategorię tworzą działania podnoszące tematy związane z równością, dyskryminacją czy mniejszościami, podejmowane w trakcie regularnie prowadzonych lekcji, niejako „przy okazji” innych zagadnień. Jedna z nauczycielek przywołuje dyskusję dotyczącą społecznych norm regulujących to, co wolno kobietom i mężczyznom w relacjach intymnych na podstawie porównania erotyków Kazimierza Tetmajera i Kazimiery Zawistowskiej. Nauczyciel historii opowiada, jak zaangażował swojego ucznia – muzułmanina pochodzącego z rodziny polsko-arabskiej do przedstawienia na lekcji informacji o islamie. Ponieważ wiedza została przedstawiona przez rówieśnika, umożliwiono uczniom i uczennicom zdanie sobie sprawy z wewnętrznej różnorodności ich własnej klasy oraz zobaczenie wyznawców islamu w perspektywie bliskiej i nieegzotycznej. Dodatkowo, nauczyciel wykorzystał tę okazję, aby krytycznie odnieść się do popularnych stereotypów łączących islam z terroryzmem tak, by dzieci mogły zdać sobie sprawę, że „mają obok siebie kogoś, kto tak naprawdę jest znawcą islamu i tak naprawdę nikomu nie zagraża” [S-R-19].

Trzeci rodzaj działań to szeroki wachlarz projektów z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, zazwyczaj realizowanych w formie godzin wychowawczych, zajęć dodatkowych lub specjalnych wydarzeń. Liderzy i liderki równości organizują warsztaty dla uczniów i uczennic poświęcone stereotypom, przeciwdziałaniu dyskryminacji, prowadzą projekty z zakresu edukacji genderowej, edukacji o Holokauście, edukacji o różnorodności, wykorzystują scenariusze lekcji, materiały organizacji pozarządowych, na przykład film „Niebieskoocy”, podręcznik

Rady Europy „Kompas”, czerpią z własnych pomysłów na wprowadzanie tematyki równego traktowania między innymi na lekcjach wychowawczych z okazji takich jak Międzynarodowy Dzień Walki z Rasizmem lub Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych, organizując noce filmowe o tematyce równości czy gry terenowe. Mimo dużej rozpiętości form i tematów, które podnoszą liderki i liderzy równości w swoich szkołach, widoczna jest znacząca popularność inicjatyw, które zajmują się przede wszystkim różnorodnością kulturową, etniczną czy religijną. Organizowane są spotkania z przedstawicielami i przedstawicielkami różnych grup, pokazywane są tradycyjne potrawy lub charakterystyczne przedmioty sakralne, dzieci i młodzież angażowane są w różne działania plastyczne. Nacisk kładzie się na poznanie różnych kultur, podczas gdy wymiar antydyskryminacyjny jest tutaj mniej obecny. Pewną odmianą działań ukazujących różnorodność kulturową jest zagraniczna wymiana młodzieży. Najmocniej w opisywanych projektach wybrzmiewają wątki ukazujące uczenie na temat różnych kultur i obyczajów. Dość typowe wydają się następujące relacje:

Mieliśmy wizytę w meczecie, spotkanie mieliśmy z chanem, spotkania z członkami społeczności żydowskiej. (...) I te projekty były realizowane jakoś tak wyjazdowo na zewnątrz, jak w meczecie, o którym wspominaliśmy, i też (...) osoby opowiadały dzieciakom o swojej społeczności [G-R-11].

Zjawili się tutaj artyści pochodzenia romskiego (...) i oni mieli swoją wystawę, a oprócz tego byli zaproszeni do dwóch szkół, w jednej pokazywali swoje prace i omawiali w trakcie takiej prezentacji, a w drugiej prowadzili warsztaty. Tam dzieci wykonywały kartki, właśnie z elementami romskimi, takie kartki trochę jak karty Tarota, ale nawiązujące do tradycji romskiej. W drugiej części warsztatów do książki w języku romskim, do bajki wykonywały ilustracje [N-R-15].

Ostatnią kategorią działań, które można włączyć do edukacji antydyskryminacyjnej, są inicjatywy realizowane na rzecz społeczności lokalnej. W dwóch wywiadach wspomniano o dbaniu o stare żydowskie cmentarze. Co ważne, obydwie akcje były częścią szerszych projektów związanych z nauczaniem o Holokauście i zwalczaniu antysemityzmu. Podobnie silny antydyskryminacyjny wydźwięk mają kompleksowe i mocno osadzone lokalnie działania podjęte w jednej ze szkół na rzecz społeczności romskiej. Chodziło tutaj o integrację rodziców dzieci, należących do „Romów, Polaków i górali” poprzez wspólne wyjazdy, ale też ścisłą współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną [O-R-16]. Niektórzy rozmówcy i rozmówczynie w kręgu edukacji antydyskryminacyjnej widzieli również szkolną współpracę z domem dziecka, organizację akcji charytatywnych takich jak zbieranie nakrętek czy Szlachetną Paczkę lub wizyty dzieci i młodzieży w lokalnych organizacjach pracujących na przykład z osobami z niepełnosprawnością.

Mimo licznych form działań antydyskryminacyjnych, których cele i tematyka pozostają dość zróżnicowane, można dostrzec też łączące je wątki. Analiza wywiadów z nauczycielami

i nauczycielkami pozwala zobaczyć praktyki z obszaru edukacji antydyskryminacyjnej jako działania w dużym stopniu bazujące na aktywności młodzieży i spotykające się z jej znaczącą przychylnością oraz zainteresowaniem. Opisywane w rozmowach zajęcia zapraszają uczniów i uczennice do własnej twórczości (tworzenie filmów, graffiti, robienie koszulek, napisanie niestereotypowej bajki), wzięcia odpowiedzialności za projekt (poprzez zorganizowanie i poprowadzenie szkolnej debaty, przeprowadzenie wywiadów, zrobienie prezentacji), podjęcia działań antydyskryminacyjnych (pisanie petycji, udział w maratonie listów, zareagowanie na dyskryminację). Edukacja antydyskryminacyjna często realizowana jest metodami warsztatowymi (w przeciwieństwie do często tradycyjnie prowadzonych lekcji), bazuje na materiałach filmowych, wykorzystuje Facebooka (na przykład poprzez tworzenie szkolnej grupy, w ramach której upowszechniane są materiały antydyskryminacyjne), zachęca do samodzielnego wyciągania wniosków i zdobywania konkretnej wiedzy. Nauczyciele i nauczycielki uczestniczące w badaniu łączą obserwacją, że tego typu działania są dla uczniów i uczennic atrakcyjne oraz że często okazują się w swym antydyskryminacyjnym przekazie bardzo skuteczne. Jeden z nauczycieli o swojej pracy na rzecz równości mówi:

Dzieciaki, bo one są najmniej zepsute i najlepiej działają, gdy jest jeszcze ta chęć do czegoś, gdy się je przekona, gdy się pokaże, jak fajnie jest [robić] różne rzeczy dla innych... Trzeba ich zaprosić do rozmowy i poważnie potraktować, ale to są... nie ma fajniejszych chwil niż praca w szkole w tym momencie. Ze względu na to [G-R-11].

I dodaje:

Dzieciaki umiejętnie poprowadzone, umiejętnie zaopiekowane są w stanie naprawdę wiele zrozumieć, jeśli chodzi o problematykę dyskryminacyjną i jeśli nawet taką siłą ciężenia powtarzają oni za rodzicami, powtarzają pewne sformułowania, które dotyczą albo konkretnych ludzi, albo też są przykładem (...) jakichś wirtualnych uprzedzeń, to dzieciaki bardzo łatwo, bardzo szybko łapią, że to są zachowania niewłaściwe, dlaczego nie powinni tak mówić, dlaczego taki język też, że powinni pilnować się z językiem, nie powtarzać jakichś językowych gaf, jakichś utrwalonych będących nośnikami stereotypów, obrażających innych ludzi i dzieciaki są to w stanie bardzo szybko zatapać [G-R-11].

Inne osoby mówią:

Dzięki tym osobom u mnie w szkole [chodzącym na dodatkowe zajęcia antydyskryminacyjne] na przykład jest teraz tak, że, że jeśli ktoś ze starszych klas krzyczy na przerwie „ty pedale”, przykładowo, to jak zna osoby z moich zajęć, to już się rozgląda i komentuje „no, zaraz mi powiecie, że nie mogę”. Uczniowie wiedzą, że może być im zwrócona uwaga przez jakiegoś ucznia. I to mi się podoba, że oni takimi aktywistami są i oni w tej szkole reagują [H-R-10].

Rzecz, która ma tu miejsce, to, z czego też jestem w jakiś sposób dumny, to są wracający ludzie, czyli to są absolwenci. (...) Na tę chwilę to powiem tak: my już taką pewną markę wyrobiliśmy. (...) Często bywa tak, że do naszej szkoły przychodzi młodsze rodzeństwo zachęcane przez starsze rodzeństwo, mówią: „jest taki facet, prowadzi taką grupę, warto, żebyś się tym zainteresował czy zainteresowała” [S-R-19].

Jedna z rozmówczyń przytacza wypowiedź swojego ucznia uczestniczącego w zajęciach na temat płci kulturowej: „fajnie było, że mogliśmy dyskutować, że atmosfera była dobra, że te tematy też mnie niektóre wciągnęły. (...) Wie pani co, ale te lekcje o dżentelmenach to były fajne” [T-R-20].

Edukacja antydyskryminacyjna, zarówno poprzez swoją tematykę, bliską rzeczywistości życia uczniów i uczennic, jak i angażującą formę, stanowi propozycję przyciągającą młodzież oraz dzieci. Widzimy, jak w edukacji na rzecz równości i różnorodności łączy się konkretny przekaz merytoryczny z zachętą do kreatywności, krytycznej refleksji i samodzielności. Liderzy i liderki równości w szkołach widzą również jej znaczenie praktyczne i strategiczne – uczenie reagowania na dyskryminację zwiększa szanse na to, że gorsze traktowanie, pogardliwy język nie pozostaną bez odzewu ze strony otoczenia. Dzięki kompetentnemu wsparciu ze strony dorosłych, sami uczniowie i uczennice mogą przerwać błędne koło dyskryminacji. Przełamując bierność, cofając przyzwolenie i jasno zaznaczając swój sprzeciw, mówią wyraźne „nie” szkolnym prześladowaniom i przemocy. Dzięki liderom i liderkom równości edukacja antydyskryminacyjna ma szansę ujawnić swój pełen potencjał jako skuteczne narzędzie przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach.

W tym kontekście dość przygnębiająco brzmią słowa tych nauczycieli i nauczycielek, którzy poza swoimi indywidualnymi inicjatywami przeważnie nie zauważają w szkole innych przedsięwzięć antydyskryminacyjnych. Mimo przekonania naszych rozmówców i rozmówczyń, że przekazywanie treści antydyskryminacyjnych, stosowanie włączających metod pracy w klasie (na przykład przy podziale na grupy) czy reagowanie na dyskryminacyjne zachowania mogą mieć miejsce na każdym przedmiocie, silnie obecne jest przekonanie, że „praktyki antydyskryminacyjne (...) są nieobecne w polskiej szkole” [G-R-11]. Jakikolwiek działania tego typu całkowicie uzależnione są od zapału, inicjatywy i nierzadko społecznej pracy pojedynczych nauczycieli i nauczycielek. „To zależy od człowieka” – mówi krótko jedna z osób [N-R-15]. Inna dodaje: „to jest dobra wola nauczyciela, czy on zauważy i jak będzie reagował” [R-R-18]. Edukacji antydyskryminacyjnej nie sprzyjają też inne normy szkolne, między innymi położenie nacisku na dydaktykę i wyniki nauczania z danych przedmiotów. Jedna z nauczycielek źródło bierności swoich koleżanek i kolegów widzi między innymi w tym, że wszyscy są pogodzeni z efektywnością nauczania na zasadzie „przyszli mocni, wyjdą mocni (...), przyjdą słabi, wyjdą słabi” [K-R-12]. Wypowiedź ta zdaje się sugerować, że wśród niektórych nauczycieli i nauczycielek istnieje przyzwolenie na to, że pobyt w szkole generalnie niewiele

zmienia w sytuacji uczniów i uczennic. Częściowo tłumaczy to opór przed tym, by robić coś więcej poza niezbędnym minimum. W takich warunkach przeciwdziałanie dyskryminacji, jak komentuje nasza rozmówczyni, kwitowane jest krótkim „weź przestań” [K-R-12].

Powraca w tym miejscu wątek osamotnienia liderów i liderek równości – trudno im odnaleźć wsparcie w rozwiązaniach systemowych czy najbliższym otoczeniu. Przeciwnie, często napotykać na lekceważenie, stygmatyzację lub otwarty sprzeciw. Z jednej strony, „według nauczycieli w ogóle czegoś takiego jak dyskryminacja nie ma” [G-R-11], więc „szkoda czasu i atłasu na takie pierdoły” [K-R-12] lub „głupoty” [T-R-20]. Z drugiej strony, edukację antydyskryminacyjną, na przykład działania zwalczające antysemityzm, łatwo skwitować jako coś, co robi, w ramach fanaberii czy własnego widzimisię, „ta pani od Żydów” [K-R-12]. Po trzecie, przeciwdziałanie dyskryminacji, nawet w swych skromnych odsłonach, napotyka na silny opór ze strony nauczycieli i nauczycielek identyfikowanych jako „prawicowe” oraz przedstawicieli Kościoła katolickiego. Pokój nauczycielski i szkoła w ogóle zdają się być miejscem obecnych w dyskursie publicznym sporów między innymi o historię Polski czy gender. Jedna z nauczycielek przywołała sytuację, w której kolega z grona nauczycielskiego zdecydowanie sprzeciwił się pokazywaniu młodzieży filmu „Pokłosie” [P-R-17]. Ta sama nauczycielka przypomina sobie umieszczony w pokoju nauczycielskim plakat zapraszający na spotkanie na temat szkodliwości „ideologii gender”. W odpowiedzi wydrukowała ona felieton Agnieszki Graff i położyła obok plakatu. Niestety nie zachęciło to nikogo do rozmowy – „ta tematyka jest na razie trudna do dotknięcia” [P-R-17]. Podobnie trudne lub bezowocne przeprawy związane z równością przytaczają też inne osoby. Widoczny jest też rodzący się lęk części grona pedagogicznego przed konkretnymi sformułowaniami – „homofobią”, „gender”, „orientacją seksualną” czy nawet „różnorodnością”. W przypadku dykcji strach bywa na tyle realny, że prowadzi do eliminowania tych słów z opisu projektów czy warsztatów, które faktycznie dotyczą wymienionych zagadnień. Niektóre z osób uczestniczących w badaniu wyraźnie łączą obecność uprzedzeń i strach przed działaniami antydyskryminacyjnymi ze specyfiką mniejszych miejscowości: stosunkowo małych, homogenicznych (przynajmniej w potocznym odbiorze) i zamkniętych środowisk. Jedna z nauczycielek mówi o swoich uczniach i uczennicach:

Te dzieciaki w szkole pochodzą często ze wsi, małych miejscowości, mają klapki na oczach – bardzo dużo stereotypów, uprzedzeń wyniesionych z domu. Tu każda inność jest po prostu tępiona, uznawana za zagrożenie dla „normalności” [H-R-10].

Inni rozmówcy i rozmówczynie wprost odnoszą się do trudności związanych z postawami nie tyle dzieci czy młodzieży, co ich rodziców. W mniejszych społecznościach konflikty wynikające z uprzedzeń, często wielopokoleniowe, przekazywane są najmłodszym i mają nieradko bezpośrednie przełożenie na relacje w szkole. Opinie o rodzicach, a w związku z tym i ich dzieciach, łatwiej „ciągną się” i przechodzą wraz z uczniem lub uczennicą z klasy do klasy. Jeden z naszych rozmówców przywołuje następującą sytuację:

Dzieci są sąsiadami często, (...) więc te informacje też jakoś wyciekają na zewnątrz. Więc jeżeli dzieciak jest, a wiemy o tym czasami, (...) że jest w rodzinie patologicznej, że dzieciak jest poddawany przemocy, nawet fizycznej, te informacje do innych dzieci też docierają i przepływ w gimnazjum tej informacji między rówieśnikami jest bardzo dynamiczny (...). Często też bywa tak, że... te dzieciaki już na starcie są jakoś inaczej traktowane (...). Często takie dziecko jest bardzo wyalienowane w klasie. Dzieci nie rozmawiają z nim, nie ma jakiegoś szerszego kontaktu. Integracja jest bardzo trudna. Nawet jeżeli nauczyciel próbuje stworzyć jakieś grupy, w których uczniowie mają współpracować ze sobą, stworzyć jakiś projekt, stworzyć jakąś rzecz na lekcji, to często zostawiamy go na boku „ty rób sobie sam, a najwyżej coś dodożysz do tego, co my zrobimy” [S-R-19].

Inna nauczycielka mówi o swojej szkole:

To jest środowisko bardzo malutkie, wszyscy się znają i to jest wieś koło wsi, i to jest jeszcze takie właśnie stereotypowe, że po prostu te wsie ze sobą walczą, jak kiedyś to było, a teraz jeszcze w dalszym ciągu (...). [To jest rywalizacja] na gruncie właśnie materialnym, na gruncie statusu społecznego – gdzie ja pracuję, gdzie ty pracujesz, co ja mam, co ty masz, jaki mam samochód, jakiego nie mam. Rodzice bardzo to podtrzymują. (...) Nieraz się zdarzy, że na przykład „moja mama mi powiedziała, żebym z tą i z tą się nie bawiła”. Ja mówię „A dlaczego?”. (...) Bo „ma na przykład spódniczkę nie taką” (...). Wiesz, mnie dzieci powiedzą wszystko i szczerze, i szczerze, bo to nie jest fantazja dziecka. Bo można poznać, gdzie jest fantazja (...). Widać, że po prostu to jest przekazywane z pokolenia na pokolenie. I mało tego, w przedszkolu to dzieci, wiesz, szczerze ci wszystko powiedzą, a właśnie szkoła podstawowa, gimnazjum to już jest takie po prostu wiesz, że ja ci nawet nie powiem, po prostu będą cię omijać. Będę cię omijać, bo ty jesteś [W-R-22].

Powyższe wypowiedzi jasno wskazują na odpowiedzialność dorosłych, z których część zachowuje się w sposób wykluczający. Konflikty między rodzicami, uprzedzenia między innymi wobec osób o innym statusie materialnym, bierność i dystans wobec przemocy w rodzinie – postawy te przekazywane są dzieciom i w dzieci też bezpośrednio uderzają. Trudno się oprzeć wrażeniu, że w pierwszej przywołanej sytuacji mamy do czynienia z wtórną wiktyimizacją – dziecko doświadczające przemocy ze strony rodziców, zamiast jakiegokolwiek wsparcia, spotyka się z wykluczeniem ze strony rówieśników. Nauczyciele i nauczycielki zdają się być bezradni, a w efekcie ani dom, ani szkoła nie są miejscem przyjaznym czy choćby, na podstawowym poziomie, bezpiecznym dla niektórych dzieci. Siłą tego samego mechanizmu napędzana jest, ukazana w drugiej wypowiedzi, izolacja dzieci pochodzących z biedniejszych domów. W obydwu wywiadach warunki życia w mniejszej miejscowości postrzegane są jako czynniki sprzyjające odtwarzaniu przez dzieci relacji ze świata dorosłych. W podobnym tonie wypowiada się jeden z nauczycieli pracujących w szkole wiejskiej:

Uprzedzenia do czterech pokoleń! U górali potrafi to sięgnąć czwartego pokolenia wstecz. (...) Mówię do nauczycieli: przecież to jest wasza rola, ale pamiętajcie, że dziadki ze sobą nie gadali, babcie ze sobą nie gadały, rodzice ze sobą nie gadają, czterdziesty rok jest proces o miedzę i my możemy tym młodym umożliwić takie spotkanie, znaczy spotykание się, siedzenie razem, ale nie naprawimy rodziców [O-R-16].

Rozmowy z nauczycielkami i nauczycielami budują mało optymistyczny obraz – tylko samotne jednostki sprzeciwiają się nierównemu traktowaniu w szkołach. Pojedynczy nauczyciele i nauczycielki budują wiedzę na temat dyskryminacji, równego traktowania i różnorodności społecznej. Na tym tle tym bardziej widoczne stają się dwa pozytywne przykłady działań antydyskryminacyjnych podjętych przez całą szkołę. Warto od razu zauważyć, że obydwa przypadki dotyczyły specyficznych sytuacji: szkoły przygotowującej się do otwarcia klas integracyjnych oraz placówki z uczniami i uczennicami romskimi. W sytuacjach, w których różnorodność społeczności szkolnej jest ewidentna, a spotkanie różnych uczniów i uczennic nieuniknione, łatwiej o mobilizację całego grona pedagogicznego i wprowadzanie pewnych rozwiązań systemowych. O tworzeniu szkoły integracyjnej jeden z naszych rozmówców opowiada tak:

Po pierwsze do tego przygotowali się nauczyciele. W tej chwili myślę, że 90, może nawet więcej niż 90 procent nauczycieli jest po kursie oligofrenopedagogiki. (...), a w międzyczasie to była rzeczywiście praca nad uczniami. (...) Tak, ten wątek [dyskryminacji] też się pojawił, nawet o ile pamiętam, zaproponowałem wychowawcom, dając bezpośrednio konkretnie przygotowany na tę sytuację scenariusz lekcji wychowawczej, jak można takie zagadnienie przeprowadzić. Mam nadzieję, że większość zrealizowała to zagadnienie. Ale myślę, że na tyle poważnie podeszliśmy do tematu i każdy z nauczycieli, wychowawców, zdawał sobie sprawę z tego, że nieprzygotowane dzieci nie zaakceptują takich rówieśników albo przynajmniej znajdzie się grupa, która nie będzie ich akceptować. To też wynika pewnie ze specyfiki środowiska, w jakim pracujemy i tego, jakie jest otoczenie tej naszej szkoły, więc wiedzieliśmy i zdawaliśmy sobie sprawę, że trzeba te dzieciaki przygotować, więc temat antydyskryminacyjny też się pojawił i tutaj niewątpliwie też wcześniejsze doświadczenia wykorzystywaliśmy do tego. (...) Generalnie, kiedy wprowadzaliśmy klasę integracyjną, dzieciaki były przygotowane na to [S-R-19].

Dyrektor pracujący w szkole z uczniami i uczennicami romskimi mówi z kolei o następujących rozwiązaniach: zatrudnieniu asystentów romskich, romologa, uruchomieniu specjalnego programu zajęć z języka polskiego oraz dodatkowych zajęć matematycznych i przyrodniczych, wprowadzeniu obowiązkowych elementów wiedzy o kulturze Romów do lekcji języka polskiego, historii i godzin wychowawczych, sprowadzeniu książek na temat historii Romów, prenumeracie kwartalnika „Dialog-Pheniben”, wysyłaniu nauczycieli i nauczycielek „na

wszystkie konferencje” dotyczące regionalnej różnorodności kulturowej, organizacji wyjazdów integracyjnych dla rodziców uczniów i uczennic [O-R-16]. Te dwa przykłady, pokazujące zaplanowane i odgórnie wdrożone przez szkołę działania, odnoszące się do różnorodności i skierowane zarówno do nauczycieli i nauczycielek, jak i do uczniów i uczennic, pozostają jednak wyjątkami. Co równie ważne, wdrożone rozwiązania są nadal niewystarczające dla zapewnienia równego traktowania i bezpieczeństwa wszystkim uczniom i uczennicom. Te same osoby, które mówią o systemowych działaniach szkoły, przywołują przykłady zdarzeń dyskryminacyjnych czy zaniedbań ze strony kadry pedagogicznej, mających miejsce w ich społecznościach szkolnych. Praca na rzecz szkoły wolnej od dyskryminacji i przemocy wydaje się stałym wyzwaniem.

4.3.2 Edukacja antydyskryminacyjna w szkołach – bariery i potrzeby

Edukacja antydyskryminacyjna jest narzędziem przeciwdziałania dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami i mowie nienawiści w szkołach. Przyczyniając się do pogłębienia wiedzy na temat mechanizmu gorszego traktowania, wzmocnienia gotowości i umiejętności reagowania na dyskryminację – broniąc się i stawiania w czyjejs obronie, rozwijania wiedzy na temat różnorodności społecznej, ruchów emancypacyjnych oraz podmiotowego traktowania grup mniejszościowych, edukacja antydyskryminacyjna stanowi rozwiązanie nie tylko dla nierównego traktowania w szkołach, ale również w całym społeczeństwie. Skutecznie zwalczając dyskryminację i przemoc motywowaną uprzedzeniami wśród dzieci i młodzieży, mamy szansę kształtować równościowe postawy, wzmacniając wizję obywateli i obywaterek świadomych swoich praw, wrażliwych na niesprawiedliwość, a zarazem wystarczająco odważnych, by dbać nie tylko o swoje interesy, ale upominać się również o prawa i godność innych. Z tej perspektywy zdefiniowanie barier, które utrudniają nauczycielom i nauczycielkom prowadzenie działań antydyskryminacyjnych w szkołach, ma niewątpliwie znaczenie.

Pierwszą, najczęściej wymienianą i najobszerniej omawianą w wywiadach przeszkodą, jest niewystarczający poziom świadomości nauczycieli i nauczycielek. Problem ten ma kilka wymiarów. Pierwszą kluczową sprawą, o której mówią nasi rozmówcy i rozmówczynie, jest następująca, dość ewidentna zależność. Brak odpowiedniej wiedzy na temat dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami sprawia, że zjawiska te pozostają niezauważone lub ich znaczenie jest powszechnie w szkole bagatelizowane. Skoro zaś „nie ma problemu”, nie ma też potrzeby prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej. Jak mówi jedna z nauczycielek: „to jest tak, że jest taka opinia, że po prostu, jak nic się nie dzieje, to po co to robić. Nie ma żadnych przejawów dyskryminacji” [W-R-22]. W bardzo podobnym tonie wypowiadają się też inne osoby: „ludzie nie widzą tej dyskryminacji, to z czym mamy walczyć?” [U-R-21]; „problem jest taki, że szkoła nie chce przyznać, że w niej jest problem z dyskryminacją. Po co coś robić przeciwko dyskryminacji, jak w naszej szkole tego nie ma? Czyli takie «nie ma problemu»” [H-R-10].

Z tej perspektywy bardzo wyraźne stają się źródła środowiskowego niezrozumienia i ostrych wobec liderów i liderki równości. Skoro „nie ma problemu”, aktywność tych ostatnich łatwo odebrać jako przesadę, przewrażliwienie, ideologię, prywatne widzimisię. W efekcie, nielicznym osobom, które w szkołach podejmują działania antydyskryminacyjne, brakuje wsparcia i możliwości szerszej współpracy w gronie pedagogicznym. Zamiast z pomocą czy minimalną przychylnością, nasi rozmówcy i rozmówczynie spotykają się z ironicznymi i złośliwymi komentarzami ze strony innych nauczycieli i nauczycielek, kwestionującymi zasadność i sens ich pracy.

Trzecią konsekwencją niewystarczającej wiedzy na temat dyskryminacji jest nieznanostwo sposobów reagowania i przeciwdziałania gorszemu traktowaniu. Wywiady ujawniają zróżnicowany poziom świadomości nauczycieli i nauczycielek. Widoczne są przynajmniej dwie, szeroko zdefiniowane grupy. Po pierwsze, w polskich szkołach pracują osoby, które nie zauważają problemu dyskryminacji i do działań antydyskryminacyjnych mają stosunek sceptyczny lub wrogi. Drugą grupą są nauczyciele i nauczycielki świadomi tego, że w szkole dochodzi do zdarzeń, które nie powinny mieć miejsca. Ze względu jednak na to, że brakuje im wiedzy i języka do adekwatnego nazwania problemów, których są świadkami, poważnym wyzwaniem staje się odpowiednie i skuteczne reagowanie. W przypadku obydwu grup konsekwencją jest bierność wobec dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami czy mowy nienawiści. Warto w tym miejscu podkreślić, że brak praktycznej wiedzy na temat tego, co zrobić w konkretnej, niepokojącej nauczyciela czy nauczycielkę sytuacji, odbiera szkołom największy potencjał do przeciwdziałania gorszemu traktowaniu. W przeciwieństwie bowiem do uczniów i uczennic, dorośli mają zdecydowanie większe zasoby, by powstrzymać dyskryminację.

Problem niewystarczającej wiedzy i kompetencji nauczycieli i nauczycielek ma, według naszych rozmówców i rozmówczyń, jedno podstawowe źródło: brak odpowiedniej oferty w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek. Dyskryminacja jako problem szkoły nie jest tematem poruszonym podczas studiów przygotowujących do zawodu, próżno też szukać tych zagadnień w ofercie placówek doskonalących nauczycieli i nauczycielek, zwłaszcza tych działających lokalnie¹⁵. Nauczyciele i nauczycielki nie doświadczają też wsparcia ze strony kuratorium. Brakuje im również pełnego dostępu do oferty edukacyjnej proponowanej przez organizacje pozarządowe. Poszukiwanie szkoleń prowadzone jest na własną rękę, w oparciu o ograniczone i rozproszone informacje.

Drugą barierą dla działań liderów i liderki równości w szkołach jest obojętny lub sceptyczny stosunek przełożonych. Jak krótko ujmuje to jedna z naszych rozmówczyń: „to wszystko zależy od dyrekcji” [W-R-22]. Problem ograniczonego poziomu wiedzy nie dotyczy wyłącznie

15 Por. A. Teutsch, *Analiza oferty placówek doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

nauczycieli i nauczycielek, ale odnosi się także do zarządzających szkołami. Mają oni wpływ na kilka czynników, które z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej mają kluczowe znaczenie, a są w mniejszym stopniu obecne w szkołach. Chodzi przede wszystkim o: a) równorzędne traktowanie celów dydaktycznych i wychowawczych, b) zainteresowanie sprawami merytorycznymi (obok administracji i zarządzania finansami), c) zaangażowanie w realne działania (w przeciwieństwie do działań fasadowych, służących jedynie wypełnieniu biurokratycznych wymogów) i d) otwarcie na współpracę między innymi z doradcami metodycznymi i organizacjami pozarządowymi. Dyrektorzy i dyrektorki jako nominalni, a często faktyczni liderzy i liderki szkolnych społeczności, mogą też mieć znaczący wpływ na wartości i normy panujące w danej szkole. Jak zauważają jedna z osób, wszelkie inicjatywy antydyskryminacyjne mają większy sens, kiedy: a) nie są jedynie dodatkowym tematem na zajęciach pozalekcyjnych, lecz stanowią wątek podejmowany przez różnych nauczycieli i nauczycielki, b) nie są traktowane jako temat drugorzędny lub poboczny, c) wpisują się w kulturę bardziej partnerskich relacji i wzajemnego dialogu między uczniami i uczennicami a gronem pedagogicznym, d) są elementem szerszej, podzielanej etyki zawodowej, wizji nauczyciela i nauczycielki jako osób otwartych na zmiany, zaangażowanych, oddanych dydaktyce i wychowaniu. Trzecie utrudnienie związane z prowadzeniem edukacji antydyskryminacyjnej wynika z postaw władz samorządowych jako organów prowadzących szkoły oraz, szerzej, relacji panujących w danej społeczności lokalnej. Nauczyciele i nauczycielki skarżą się przede wszystkim na obojętność i brak zainteresowania władz problemami szkoły oraz ograniczenia finansowe. Lokalni decydenci wydają się mało zainteresowani tym, co kluczowe w szkole – sytuacja dzieci i młodzieży. Bardzo obrazowo przedstawia to jeden z nauczycieli:

U nas na przykład radni są zapraszani na wszystkie eventy, jakie w szkole mają miejsce, obojętnie, czy to jest apel z okazji 11 listopada czy apel 3 maja (...) i zawsze przychodzą, zawsze biorą w tym udział, zawsze majestatycznie zajmują miejsca na widowni, ale gdy na przykład mamy debatę (...) dotyczącą perspektyw młodych mieszkańców naszej wsi, to radni przychodzą, są przez moment, a potem mówią „nam wyskoczyły jakieś o wiele ważniejsze rzeczy”, muszą jechać, uciekają i więcej nie przychodzą na podobne działania w ogóle [G-R-11].

Z perspektywy samorządów podstawowym punktem odniesienia w relacjach ze szkołami zdają się być przede wszystkim finanse. Jedna z naszych rozmówczyń w następujący sposób opisuje zakres działań lokalnego wydziału do spraw oświaty: „pieniądze, tabelki, pieniądze, dane o pracownikach, ile lat pracy, kto w awansie, kto bez awansu, po prostu, beznadziejna buchalteria” [K-R-12]. Szkołom brakuje w samorządzie partnera do rozmowy o wizji czy jakości edukacji, w tym o poziomie bezpieczeństwa wszystkich uczniów i uczennic. Kiepska sytuacja finansowa samorządów oraz niski priorytet przypisany oświacie przekłada się na niedofinansowanie szkół, między innymi brak pieniędzy na zajęcia dodatkowe. W mniejszych miejscowościach niebagatelny wpływ na dostęp do edukacji antydyskryminacyjnej – realizowanej

najczęściej w formie godzin pozalekcyjnych – ma też likwidacja lokalnych połączeń i zmniejszenie liczby kursów autobusowych.

Czwartym czynnikiem, który nie ułatwia prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach, jest społeczny kontekst zarówno przeciwdziałania dyskryminacji, jak i postrzegania nauczycieli i nauczycielek. Te dwa czynniki wpływają na relacje naszych rozmówców i rozmówczyń z rodzicami uczniów i uczennic. Trudnościami mogą być przekazywane dzieciom stereotypy i uprzedzenia, ale też ogólne postawy związane np. z rozwiązywaniem konfliktów. Na ten ostatni element zwraca uwagę następująca wypowiedź:

Jeżeli my im powiemy, czy my im [dzieciom] pokażemy, że to jest złe i tym krzywdzisz siebie i kogoś, a on przychodzi do domu i nikt nie reaguje, to to jest taki lekki dysonans. Mało tego, jeżeli rodzic kreuje w dziecku przekonanie: „to ty masz rację i inni cię nie obchodzą”, to dziecko ma problem z tym, co tak naprawdę myśleć [R-R-18].

Wreszcie, nauczyciele i nauczycielki odczuwają ograniczone zaufanie do siebie jako przedstawicieli i przedstawicielek konkretnego zawodu, w którym ma się zbyt dużo wolnego czasu. „Nagonka” na nauczycieli i nauczycielki [U-R-21], „nierobów, którzy pracują osiemnaście godzin” [S-R-19] nie ułatwia prowadzenia jakichkolwiek działań w szkole, a zwłaszcza tych potencjalnie kontrowersyjnych¹⁶.

Fragmety rozmów z nauczycielami i nauczycielkami, które dotyczyły czynników sprzyjających prowadzeniu edukacji antydyskryminacyjnej, stanowiły lustrzane odbicie wyżej wymienionych barier. Pojawiły się głosy dotyczące zarówno budowania świadomości i wiedzy nauczycieli i nauczycielek na temat przeciwdziałania dyskryminacji, między innymi poprzez szkolenia, studia podyplomowe, wymiany zagraniczne, współpracę z organizacjami pozarządowymi. Wybrzmiał wątek współpracy w ramach grona pedagogicznego z wyraźnym wsparciem ze strony dyrekcji oraz finansowym lub rzeczowym zapleczem zapewnionym przez samorząd.

Jedynym specyficznym czynnikiem, który pojawił się wyłącznie jako ułatwienie dla działań antydyskryminacyjnych, była niewielka liczba uczniów i uczennic w szkole. Bliższy kontakt ze wszystkimi uczniami i uczennicami, mniejsza anonimowość, obserwowanie ich rozwoju na kolejnych etapach nauczania oraz lepsza znajomość społecznego otoczenia szkoły pomagają w zauważeniu problemu nierównego traktowania i w reagowaniu na niego.

16 Por. M. Federowicz i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

4.3.3 Edukacja antydyskryminacyjna w szkołach – komentarz do wymogów nadzoru pedagogicznego

Konkretny moment, w którym zrealizowane zostało niniejsze badanie, umożliwił zebranie danych dotyczących nowego wymogu w systemie nadzoru pedagogicznego. Zobowiązanie szkół do realizacji „działań antydyskryminacyjnych obejmujących całą społeczność” wprowadzono Rozporządzeniem MEN 10 maja 2013 roku¹⁷. W rozmowach z nauczycielami i nauczycielkami padło bezpośrednie pytanie o ocenę tego rozwiązania. Uzyskane odpowiedzi można podzielić na dwie główne kategorie.

Po pierwsze, nasi rozmówcy i rozmówczynie podkreślali znaczenie przepisu dla legitymizacji tematyki przeciwdziałania dyskryminacji i działań równościowych w kontekście szkoły. Potwierdzenie, że zapobieganie gorszemu traktowaniu jest obowiązkiem szkoły, uzyskane dzięki nowym zapisom, ma również efekt edukacyjny. Rozporządzenie Ministerstwa jest jasnym komunikatem dla tych, którzy nie byli świadomi wagi odpowiedzialności szkoły za zapewnienie równego traktowania i bezpieczeństwa wszystkim uczniom i uczennicom. Jak mówi jedna z nauczycielek: „ono jest szalenie ważne, (...) bo uświadamia, że jest taki problem w ogóle, bo być może nawet wiele osób z tego nie zdaje sobie sprawy” [P-R-17]. Potencjalnie przełomowe było też bezpośrednie nawiązanie do dyskryminacji, które wskazuje na uprzedzenia jako realną przyczynę istotnej części szkolnych prześladowań czy przemocy rówieśniczej. Wreszcie, zapis o tym, że przeciwdziałanie dyskryminacji jest wymogiem podlegającym sprawdzeniu przez organy nadzorujące, umożliwia liderom i liderkom równości prowadzenie swoich projektów. Badanie ujawnia dwa przypadki, w których argument „bo jest takie rozporządzenie” umożliwił skuteczne uzasadnienie przed dyrekcją i podjęcie konkretnych działań przez nauczycielki. Jedna z nich opowiada:

Powiem ci szczerze, że ja nie wiem, czy by u mnie się pojawiły te zajęcia, te warsztaty [warsztaty antydyskryminacyjne dla uczniów i uczennic], jak je nazwałam, gdyby nie ta ewaluacja. Nie wiem, nie jestem tego na 100% pewna. Myślę, że nie. (...) Myślę, że wtedy po prostu to była chwila, że [dyrekcja] dostała ankietę, jest pytanie i jest potrzeba odpowiedzi na pytanie. A później [dyrektorka] sama doszła do tego, że faktycznie to by się przydało. Że to też może nie było tak, że tylko koncentrujemy się na tej ewaluacji. (...) Jej się bardzo to podobało. Bo i zauważyła, że uczniom się to podobało. (...) Ona później sama tak powiedziała, że to było bardzo potrzebne, że jej się podobały te zajęcia, bo uczniowie opowiadali i chcieli więcej. Także myślę, że jakimś ogniwem zapalnym była ta ewaluacja, ale później to już gdzieś było po prostu, sama doszła do tego, że faktycznie to by się przydało [W-R-22].

17 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

Chęć spełnienia wymogów nadzoru pedagogicznego może stać się impulsem do realizacji zajęć antydyskryminacyjnych. Rozporządzenie MEN daje konkretne podstawy prawne i realne szanse na otwarcie szkół na tematykę równościową. To znacząca możliwość dla nauczycieli i nauczycielek zainteresowanych problematyką antydyskryminacyjną. Jak pokazuje powyższy cytat, działania równościowe, nawet gdy początkowo postrzegane jedynie jako środek spełnienia formalnych obowiązków, mogą okazać się ostatecznie ofertą interesującą i potrzebną.

Niestety, drugim dominującym wątkiem w wypowiedziach dotyczących rozporządzenia jest sceptycyzm. Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że żaden akt prawny nie rozwiązuje problemu. Największe wątpliwości dotyczą oporu przed rozwiązaniami postrzeganymi w szkołach jako przymus oraz ryzyka podjęcia przez szkoły działań fasadowych, służących jedynie wypełnieniu biurokratycznych obowiązków. Jeden z rozmówców dzieli się następującym doświadczeniem związanym z praktykami nadzoru:

Zdarzyła się taka sytuacja w naszej szkole już po wejściu w życie rozporządzenia (...). To była wizytacja dwójga reprezentantów kuratorium z dokumentacją. Były przeprowadzone jakieś wywiady wśród uczniów, pokazały dosyć dużą rozbieżność pomiędzy teorią wypracowaną w dokumentacji szkoły a tym, jak to uczniowie postrzegają. I uczniowie otrzymali mapy, o czym mają mówić, o czym nie, uczniowie dokładnie pisali sobie, o czym mają napisać w wywiadzie, który był przeprowadzany. No, mam mówić dalej? [G-R-11]

Z perspektywy naszych rozmówców i rozmówczyń kluczowa jest więc edukacja: stałe podnoszenie wiedzy, poszerzanie świadomości i dawanie konkretnych narzędzi do wykorzystania w szkole – tłumaczenie krok po kroku, co należy zrobić. Znaczące są poniższe głosy:

Ja tak myślę, że gdyby, gdyby rzeczywiście była szersza edukacja, też tego środowiska nauczycielskiego, to myślę, że i tych działań byłoby więcej ze strony samych nauczycieli. Myślę, że nam nie jest potrzebne żadne rozporządzenie nakładające na nas taki obowiązek, to jest kolejny sztuczny twór, który został stworzony w ministerstwie, żeby realizować zagadnienia antydyskryminacyjne. Ja tak myślę, że podstawą działań antydyskryminacyjnych nauczycieli jest ich dobra wola, a nie kolejny przymus, bo niestety wiadomo, jak reagujemy na jakieś sytuacje przymusowe. Z reguły jakimś oporem. I stawianie nauczycielom kolejnych wymagań może nie do końca prowadzić do tego, jaki chcielibyśmy osiągnąć efekt. (...) Dla mnie by było bardziej przemawiające pokazanie przykładów – zdarzyło się to, to i to, zobaczcie ten problem może też dotyczyć waszej szkoły [S-R-19].

Czeka nas to [ewaluacja] i jest tam, ja wiem, to jest sprawdzane również, ale mało która szkoła to wie. To jest, ale proszę zobaczyć schemat – robimy to, bo nas będą sprawdzać. A nie – robimy to, bo uważamy, że jest to konieczne do zrobienia. (...) Dlatego trzeba o tym mówić, ale nie na siłę... jakby opracowywać jakiś systemowy plan działań. Tak mi się wydaje. Ale z drugiej strony, ministerstwo działa na terenie całego kraju, więc jeżeli te wytyczne pójdą, to pójdą. Ale niech to nie będzie rozporządzenie – zróbcie coś, by rozwiązać problem dyskryminacji. Niech to będzie rozporządzenie z konkretnymi zagadnieniami i tematami, taka podstawa programowa [R-R-18].

4.3.4 Edukacja antydyskryminacyjna w szkołach – pomysły na rozwiązania

Rozmowy z liderami i liderkami równości umożliwiły stworzenie spisu rozwiązań wspierających edukację antydyskryminacyjną. Jednym z głównych celów badania było poznanie potrzeb nauczycieli i nauczycielek, a także skorzystanie z ich doświadczeń i pomysłów na to, co należy zrobić, aby wszystkim uczniom i uczennicom w polskich szkołach zapewnić równe traktowanie i bezpieczeństwo. Poniżej przedstawiam listę proponowanych przez nauczycieli i nauczycielek rozwiązań. Dla większej przejrzystości zostały one podzielone na: a) zmiany systemowe, b) zmiany w szkołach i ich otoczeniu oraz c) propozycje narzędzi antydyskryminacyjnych. W badaniu padało również pytanie o rolę nauczycielskich związków zawodowych w promowaniu tematyki antydyskryminacyjnej. Ze względu na to, że żadna z osób uczestniczących w badaniu nie odniosła się pozytywnie do działań związków zawodowych, nie pojawiają się one na poniższej liście.

4.3.4.1 Propozycje zmian systemowych

1. Wprowadzenie kompleksowych zmian zapewniających realizację edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach w sposób uporządkowany i regularny. Opracowanie pewnego modelu uwzględniania tematyki antydyskryminacyjnej w życiu szkoły i działaniach nauczycieli i nauczycielek zapewniłoby odejście od działań krótkich i przypadkowych (na przykład pojedynczych „pogadanek” na lekcjach wychowawczych). Model powinien zostać przygotowany i wdrożony odgórnie do wszystkich szkół i zapewniać realizację edukacji antydyskryminacyjnej w ramach konkretnych przedmiotów. Powinna zostać zdefiniowana konkretna liczba godzin takich zajęć i ich tematy, na przykład w ramach podstawy programowej określonych przedmiotów. Model powinien wspierać zmianę sposobu myślenia o roli szkoły – położenie większego nacisku na kształtowanie konkretnych umiejętności i postaw obywatelskich.
2. Wprowadzenie tematyki związanej z przeciwdziałaniem dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami i mowy nienawiści do systemu kształcenia nauczycieli

i nauczycielek. Wiedza na temat dyskryminacji powinna być obowiązkowym elementem edukacji nauczycielskiej, która powinna zawierać zdecydowanie więcej godzin zajęć poświęconych metodyce pracy z dzieckiem, młodzieżą, psychologii oraz kwestiom wychowawczym. Jednym z języków obcych do wyboru w kształceniu nauczycieli i nauczycielek powinien być język migowy.

3. Zmiana podręczników szkolnych: zwiększenie różnorodności społecznej pokazywanej w podręcznikach, włączanie treści przełamujących stereotypy na temat różnych grup i wprost poruszających tematykę dyskryminacji, na przykład ćwiczeń zachęcających do dyskusji z dziećmi i/lub młodzieżą na tematy związane z problematyką równego traktowania.
4. Podniesienie świadomości dyrektorów i dyrektorek w zakresie obowiązku prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkołach oraz podniesienie rangi tego zobowiązania, wprowadzenie systemu motywującego szkoły do podejmowania działań antydyskryminacyjnych (na przykład poprzez specjalne certyfikaty, nagrody). Podnoszenie ogólnej świadomości społecznej na temat problemów związanych z dyskryminacją, przemocą motywowaną uprzedzeniami, mową nienawiści.

4.3.4.2 Propozycje zmian w szkołach i ich otoczeniu

1. Prowadzenie zajęć z edukacji antydyskryminacyjnej w ramach dostępnych instrumentów szkolnych: tak zwanych dziewiętnastych godzin, godzin karcianych, współpracy z organizacjami pozarządowymi, projektów innowacyjnych, za pomocą gotowych już narzędzi – na przykład podręcznika „Kompas”. Włączenie zasad i działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji do programów wychowawczych i programów profilaktyki, regulaminu szkoły oraz szkoleń rad pedagogicznych.
2. Zwiększenie współpracy między szkołami a rodzicami, uwzględniającej edukację rodziców dotyczącą dyskryminacji i przeciwdziałania jej oraz wykorzystanie zasobów rodziców do prowadzenia konkretnych zajęć lub udziału w nich.
3. Zwiększenie współpracy między szkołami a organizacjami pozarządowymi specjalizującymi się w różnych obszarach przeciwdziałania dyskryminacji – realizacja wspólnych, dłuższych projektów (na przykład całorocznych), wzajemna edukacja, prowadzenie warsztatów dla dzieci i młodzieży, odwiedzanie szkół na zasadach żywych bibliotek, spotkań z ciekawymi osobami, organizacja specjalnych dni poświęconych równemu traktowaniu lub różnorodności.
4. Zwiększenie współpracy z lokalnymi instytucjami samorządowymi, na przykład poradniami diagnostycznymi, ośrodkami pomocy społecznej, instytucjami podejmującymi działania antyprzemocowe, innymi szkołami, przedszkolami – tak, aby przygotować proces przechodzenia dzieci pomiędzy poszczególnymi etapami edukacji.
5. Lokalne lub regionalne sieciowanie pedagogów i pedagożek szkolnych w celu wypracowania lepszych rozwiązań dla wspólnych problemów związanych z przemocą motywowaną

uprzedzeniami i dyskryminacją w ramach jednej miejscowości. Ponieważ do pedagogów i pedagożek najczęściej kierowane są oczekiwania związane z rozwiązywaniem sytuacji „trudnych” w szkole, osoby te, zwłaszcza działając razem, mogłyby mieć większą sprawczość w edukowaniu innych nauczycieli i nauczycielek na temat reagowania w przypadkach dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Ewentualnie: lokalne sieciowanie i wzmacnianie współpracy pomiędzy liderkami i liderami równości w szkołach. Zwiększenie nakładów finansowych zapewniających wynagrodzenia dla zwiększonej liczby szkolnych psychologów, psycholożek, pedagogów, pedagożek.

4.3.4.3 Propozycje narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej

1. Przygotowanie oferty szkoleniowej w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej dla rad pedagogicznych – szkolenia prowadzone na miejscu w szkołach. Przygotowanie lub zmiana oferty szkoleniowej w ośrodkach doskonalenia nauczycieli – prowadzenie szkoleń w mniejszych grupach warsztatowych oraz zwiększenie liczby szkoleń dla nauczycieli i nauczycielek, które dotyczą edukacji antydyskryminacyjnej, zwłaszcza prowadzonych w formie kilku zjazdów dla tej samej grupy uczestników i uczestniczek. Dodatkowe szkolenia dotyczące komunikacji interpersonalnej, umiejętności psychologicznych. Uwzględnienie edukacji antydyskryminacyjnej w programach wsparcia realizowanych przez doradców metodycznych. Przygotowanie oferty pokazującej, w jaki sposób tematykę antydyskryminacyjną praktycznie włączać do programów profilaktyki i programów wychowawczych szkół i w ramach wymienionych programów w sposób stały i wymierny realizować.
2. Przygotowanie nowych narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej dla szkół, dostosowanych do potrzeb uczniów i uczennic: opartych o materiały filmowe, narzędzia internetowe, multibooki, gry; przygotowanie nowych ćwiczeń, scenariuszy lekcji z komentarzem metodologicznym (ramy czasowe od 45 do 90 minut, seria dedykowana lekcjom wychowawczym), opracowań konkretnych sytuacji i rozwiązań krok po kroku, pokazujących, jak reagować. Stworzenie jednego miejsca w internecie, w którym udostępnione zostałyby wszystkie informacje oraz materiały związane z edukacją antydyskryminacyjną i pracą w szkole.
3. Organizowanie (kontynuacja i intensyfikacja) seminariów tematycznych w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), w tym również wydarzeń pokazujących praktyki zagraniczne związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji w szkołach. Zapraszanie szkół do projektów poświęconych edukacji antydyskryminacyjnej, w ramach których szkoły mogą otrzymać konkretne materiały, sprzęt.

4.4 Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – wnioski badawcze i dyskusja

Przedstawione powyżej wyniki uprawniają do sformułowania następujących wniosków badawczych:

1. Nauczyciele i nauczycielki zajmujący się działaniami antydyskryminacyjnymi w szkole odnoszą pojęcie dyskryminacji do różnych rodzajów gorszego traktowania, do którego dochodzi przede wszystkim ze względu na uprzedzenia żywione względem określonych grup społecznych postrzeganych jako inne i gorsze. Można powiedzieć, że liderzy i liderki równości korzystają więc z klasycznej definicji uprzedzenia jako „apriorycznej, powziętej z góry niechęci do innych tylko dlatego, że należą do jakiejś wyodrębnionej grupy społecznej”, która jest „podstawową i zgeneralizowaną przesłanką reakcji na grupę lub jej przedstawicieli”¹⁸.
2. W przypadku szkół możemy mówić o całym spektrum zjawisk wywodzących się z uprzedzeń. Gorsze traktowanie przejawia się w różnorodny sposób – od mniej przychylnego podejścia poprzez pomijanie i izolację do przezywania, poniżania i agresji fizycznej skierowanej przeciwko konkretnym uczniom i uczennicom. Obserwacje nauczycieli i nauczycielek w mikroskali pojedynczych szkół odpowiadają tak zwanej skali Allporta ukazującej narastające przejawy uprzedzeń w relacjach międzygrupowych na poziomie całych społeczeństw. Początek skali wyznaczają żarty, przezwiska i akty przemocy słownej (między innymi mowa nienawiści), następnie mamy do czynienia z unikaniem lub wykluczeniem i kolejno: dyskryminacją, atakami fizycznymi oraz eksterminacją¹⁹. Odniesienie doświadczeń nauczycieli i nauczycielek do teorii uprzedzeń Gordona Allporta pozwala uwidocznic mechanizm wzrastającej agresji wobec braku wcześniejszej reakcji na pomniejsze, pozornie mało szkodliwe czy bolesne, przejawy uprzedzeń. Jednocześnie należy podkreślić, że w konkretnych sytuacjach nie musi dochodzić do stopniowego narastania problemu. Problem może dotyczyć jedynie agresji słownej lub od razu (bez wcześniejszych etapów) przejawiać się w izolacji i wykluczeniu lub agresji fizycznej.
3. Osoby uczestniczące w badaniu rozróżniają różne konteksty dyskryminacji. Część osób, zwłaszcza w odniesieniu do konkretnych dyskryminacyjnych zachowań uczniów i uczennic, postrzegają je jako przejaw nieświadomych postaw lub braku odpowiedniej wiedzy i świadomości. W tym sensie, do niektórych przypadków dyskryminacji w szkołach dochodzi ze względu na uprzedzenia, ale też pomimo ich braku. Gorsze traktowanie, zwłaszcza w grupie rówieśniczej, może być również sposobem odreagowania, wyrażenia frustracji

18 *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka...*, s. 214–215.

19 *Psychology and Race*, pod red. P. Watsona, Aldine Transaction, New Brunswick 2007, s. 45–46.

czy złości bezpośrednio niezwiązanej z konkretną osobą. Wyniki badania zgodne są z podstawowymi tezami na temat współzależności między uprzedzeniami a dyskryminacją obecnymi w literaturze socjologicznej²⁰ czy psychologicznej²¹. W tym sensie, doświadczenia nauczycieli i nauczycielek jasno pokazują, że szkoła jest integralną częścią społeczeństwa i podlega tym samym mechanizmom, do których dochodzi w szerszej skali. Krótko mówiąc, szkoła nie „przygotowuje do życia”, ale, w odniesieniu do dyskryminacji i przemocy, jest samym „życiem”.

4. Dyskryminacja w szkołach przejawia się na dwóch głównych poziomach: a) zdarzeń, w ramach których łatwo wyróżnić osobę doświadczającą gorszego traktowania lub przemocy i/lub osobę, która dopuszcza się takiego zachowania oraz b) struktur dyskryminacyjnych – bezosobowych norm i sposobów funkcjonowania szkoły, w efekcie których dochodzi do gorszego traktowania osób należących do określonych grup społecznych. Do zdarzeń dyskryminacyjnych dochodzi: a) w relacjach między uczniami/uczennicami, b) między nauczycielami/nauczycielkami i c) pomiędzy uczniami/uczennicami a nauczycielami/nauczycielkami.
5. Najczęściej przywoływaną kategorią zdarzeń dyskryminacyjnych w relacjach rówieśniczych są przypadki agresji słownej – przezywania, wyśmiewania, lżenia, obrażania. Ze względu na to, że uczniowie oraz uczennice doświadczające gorszego traktowania/przemocy nie są przypadkowi – najczęściej wyraźnie, z różnych powodów odstają od grupy – agresja słowna może być elementem stałego i długotrwałego „męczenia” konkretnego dziecka. Badanie ujawniło przypadki kilkuletnich prześladowań. Do agresji słownej skierowanej przeciwko pojedynczym uczniom i uczennicom dochodzi nie tylko w fizycznej przestrzeni szkoły, ale również w przestrzeni wirtualnej, na przykład na Facebooku. Agresji słownej w niektórych przypadkach towarzyszy przemoc fizyczna – poszturchiwanie i bicie.
6. W szkołach gorzej traktowane są dzieci biedne, dziewczynki oraz chłopcy, którzy w jakikolwiek sposób „odstają” od społecznej normy męskości. Pozostałe przesłanki gorszego traktowania to: niepełnosprawność, kolor skóry lub etniczność, wyznanie, wygląd (np. otyłość) i orientacja seksualna.
7. W relacjach rówieśniczych nauczyciele i nauczycielki zauważają dwie grupy „większościowe”. Są to dzieci pochodzące z zamożniejszych rodzin²² oraz chłopcy. Szkolna „dominacja” wymienionych grup polega na okazywaniu swojej wyższości, publicznym dewaluowaniu innych, przechwalaniu się, narzucaniu opinii czy zabieraniu przestrzeni poprzez np. głośne mówienie. W szkołach ponadgimnazjalnych widoczne są też grupy

20 Por. A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

21 Por. E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

22 Por. D. Chętkowski, *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011, s. 11–29.

- uczniów-kibiców, którzy między innymi poprzez wlepki wyrażają poglądy ksenofobiczne i homofobiczne.
8. Badanie potwierdza, że grupą dopuszczającą się dyskryminacji w stosunku do uczniów i uczennic są również sami nauczyciele i nauczycielki. Chodzi tutaj przede wszystkim o używanie prześmiewczych, pogardliwych określeń, upowszechnianie uprzedzeń i treści dyskryminacyjnych oraz gorsze traktowanie konkretnych uczniów i uczennic.
 9. Do dyskryminacji, przede wszystkim ze względu na płeć i wiek, dochodzi również w gronie pedagogicznym. Badanie ujawniło między innymi ewidentny przypadek molestowania seksualnego nauczycielki przez jednego z jej „kolegów” z pracy.
 10. W szkołach funkcjonują pewne trwałe struktury dyskryminacyjne, utrwalające: a) niższy status dziewczynek i kobiet oraz odmienne standardy traktowania chłopców i dziewcząt²³, b) tradycyjne wzory męskości oparte na sile i sprawności fizycznej oraz heteroseksualności, c) dominację wyznania rzymskokatolickiego²⁴, d) nierówny dostęp do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami, e) autorytarną władzę dorosłych i ograniczanie praw dziecka.
 11. Uczniowie i uczennice, zwłaszcza w młodszym wieku, reagują na dyskryminację, zgłaszając ją dorosłym lub/ oraz osobiście przeciwstawiając się jej, na przykład broniąc kogoś. Na późniejszych etapach edukacji w większym stopniu widoczna jest bierność młodzieży i brak reakcji – przyzwolenie na dyskryminację lub nawet usprawiedliwianie jej.
 12. Najpopularniejszą reakcją nauczycieli/nauczycielek na dyskryminację w szkołach jest rozmowa przeprowadzana z osobą, która dopuściła się danego zachowania. W pierwszej i często jedynej reakcji przebijają tony potępienia, zakazu, wzbudzone jest poczucie winy. Reakcja ma formę wykładu, „pogadanki”, w minimalnym stopniu zakłada dialog. Do reagowania delegowane są konkretne osoby (wychowawcy/wychowawczynie, pedagogzy/pedagożki, katechetka), do których uczniowie/uczennice „wysyłani są na rozmowę”. W badaniu pojawiło się bardzo mało danych pokazujących, na czym polega wsparcie udzielone osobom, które doświadczyły dyskryminacji czy przemocy. Wydaje się, że cała uwaga nauczycieli i nauczycielek poświęcona jest osobom zajmującym pozycję „sprawcy”.
 13. Drugą popularną reakcją nauczycieli/nauczycielek jest jej brak. Wynika on przede wszystkim z dwóch przyczyn: a) niezauważania problemu dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz b) niewiedzy na temat tego, jak zareagować.

23 Por. L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.

24 Zob. J. Balsamska i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej Polistrefa, Kraków 2012.


14. Wzorcowe przykłady reagowania na dyskryminację²⁵ przytaczają na podstawie osobistych doświadczeń liderzy i liderki równości pracujący w szkołach. Ich reakcje zawierają m.in.: a) jednoznaczne nazwanie sytuacji, b) ujawnienie własnych emocji, c) jasne wyrażenie sprzeciwu wobec danego zachowania, d) dopytanie o motywację/wiedzę/perspektywę drugiej strony, e) przekazanie merytorycznych informacji/wyjaśnienie, f) wyrażenie oczekiwania dotyczącego zaprzestania danego zachowania. Ich działania były zdecydowanie bliższe partnerskiej rozmowie oraz zawierały elementy edukacyjne. Warto podkreślić, że opisane reakcje cechowała skuteczność, również w dłuższej perspektywie czasu.
15. Badanie ukazuje drastyczne konsekwencje dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami w szkołach. Wynika to między innymi z widocznego osamotnienia dzieci doświadczających gorszego traktowania i wyizolowania ze społeczności szkolnych. W niektórych przypadkach dochodzi do wtórnej wiktyzmizacji – odpowiedzialnością za agresję obarczana jest jej ofiara. Część dzieci, na skutek długotrwałego narażenia na dyskryminację, uwewnętrznia przekonanie o tym, że są „gorsze”. Wśród najpoważniejszych konsekwencji dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami należy wymienić: gorsze samopoczucie, ograniczone możliwości uczenia się, zaburzenia zdrowotne, przerwanie edukacji, próby samobójcze.
16. Porównując materiał pochodzący z wywiadów z osobami pracującymi w mniejszych i większych miejscowościach w Polsce, widoczny jest brak wyraźnych różnic pomiędzy zebranymi danymi. Nierówne traktowanie w szkołach przejawia się w podobny sposób, dotyczy tych samych grup, spotyka się z porównywalnymi reakcjami otoczenia. Badanie umożliwiło wychwycenie jedynie dwóch różnic dotyczących kontekstu dyskryminacji. W większych miejscowościach łatwiej o wsparcie merytoryczne dla liderów i liderki równości – oferta wydarzeń jest szersza i bardziej dostępna²⁶. Z drugiej strony, zauważenie dyskryminacji i zareagowanie zdaje się być łatwiejsze w mniejszych społecznościach szkolnych, w których poziom anonimowości jest niższy, a relacje między nauczycielami i nauczycielkami a dziećmi i młodzieżą mogą być bliższe. Mniejsze miejscowości zdają się sprzyjać drugiej sytuacji, choć z oczywistych względów nie można mówić o automatycznej współzależności między dwoma czynnikami.
17. Liderzy i liderki równości podejmują się prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkołach, kierując się różnymi motywacjami. Z jednej strony, zależy im na wzmocnieniu umiejętności uczniów i uczennic w zakresie funkcjonowania we współczesnym świecie, przede wszystkim w społeczeństwach zróżnicowanych społecznie, z drugiej – widzą potrzebę zareagowania na problem gorszego traktowania, który dotyka ich uczniów

25 Por. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

26 Por. Rozdział 5 niniejszego raportu.

i uczennice. Wreszcie, działania antydyskryminacyjne to cenny sposób przekazania ważnej wiedzy i określonych wartości, takich jak szacunek dla innych czy poczucie sprawiedliwości.

18. Nauczyciele i nauczycielki, którzy prowadzą działania antydyskryminacyjne, mają świadomość, że z dużym prawdopodobieństwem są jedynymi osobami, które podejmują podobne tematy w swoich szkołach. Jedynym widocznym w badaniu wsparciem dla liderów i liderów równości jest oferta organizacji pozarządowych oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji.
19. Działania wpisujące się w definicję edukacji antydyskryminacyjnej, które realizowane są w polskich szkołach, można podzielić na cztery kategorie: a) działania podejmowane w reakcji na konkretne zdarzenia dyskryminacyjne w danej szkole, wychodzące poza pojedynczą rozmowę, b) wpłatanie wątków antydyskryminacyjnych w regularnie prowadzone zajęcia przedmiotowe, na przykład język polski, etykę, wychowanie do życia w rodzinie, c) ogólne działania edukacyjne podnoszące wiedzę o różnorodności społecznej, przede wszystkim kulturowej, religijnej i etnicznej, d) działania ściśle związane z lokalną społecznością i jej historią, mniejszościami zamieszkującymi dany teren itp.
20. Edukacja antydyskryminacyjna najczęściej prowadzona jest przez pojedynczych nauczycieli i nauczycielki, z ich własnej inicjatywy, bez wsparcia ze strony pozostałej części grona pedagogicznego, w tym dyrekcji. Jedynie w sytuacjach, w których różnorodność społeczności szkolnej była ewidentna – na przykład w przypadku szkoły integracyjnej lub szkoły, do której uczęszczają uczniowie i uczennice romscy – widoczna była mobilizacja całego zespołu i prowadzenie pewnych zaplanowanych działań systemowych, mających na celu przeciwdziałanie dyskryminacji.
21. Badanie ujawniło cztery główne bariery dla prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkołach. Pierwszą podstawową trudnością jest niska świadomość nauczycieli i nauczycielek dotycząca problemu dyskryminacji. W efekcie, sytuacje tego typu są bagatelizowane lub spotykają się z brakiem reakcji – szkoła nie wie, jak powinna zareagować. Problem niewystarczających kompetencji wynika przede wszystkim z braku odpowiedniej oferty w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek. Drugą barierę stanowi obojętny lub negatywny stosunek dyrekcji do edukacji antydyskryminacyjnej. Często jest to pochodna innych priorytetów w edukacji: kładzenia nacisku na wyniki dydaktyczne, zainteresowania przede wszystkim sprawami administracyjnymi w zarządzaniu szkołą, przyzwolenia na działania fasadowe, zamknięcia szkoły na współpracę z innymi podmiotami. Edukacji antydyskryminacyjnej nie sprzyja również polityka samorządowa prowadzona jedynie z perspektywy ograniczania finansowania. Ostatnim czynnikiem utrudniającym działanie liderów i liderów równości jest niskie zaufanie do nauczycieli i nauczycielek oraz społeczne stereotypy dotyczące ich zawodu.
22. Wprowadzenie do systemu nadzoru pedagogicznego wymogu dotyczącego działań antydyskryminacyjnych jest potencjalnie dobrym narzędziem zmiany. Istotny jest wymiar



edukacyjny rozporządzenia i jego znaczenie legitymizujące aktywne przeciwdziałanie dyskryminacji w szkołach. Zapis z rozporządzenia MEN wspiera dotychczasowe działania liderów i liderki równości. Może też być impulsem do rozpoczęcia nowych inicjatyw. Równocześnie, realizacja wymogu narażona jest na ryzyko działań jedynie fasadowych, potwierdzających wypełnienie obowiązku w oderwaniu od rzeczywistości szkolnej.

23. Liderzy i liderki równości w szkołach mają dużą świadomość tego, jakich rozwiązań brakuje. Ich pomysły obejmują trzy główne poziomy interwencji: a) zmiany systemowe, b) zmiany w szkołach i ich otoczeniu oraz c) propozycje narzędzi antydyskryminacyjnych. Połączenie rozwiązań ze wszystkich trzech poziomów wydaje się konieczne dla wprowadzenia zmiany trwałej i skutecznej.

5

Dyskryminacja i edukacja
antydiskryminacyjna w społecznościach
szkolnych na podstawie wywiadów
indywidualnych z nauczycielkami
i nauczycielami z dużych miast

Dyskryminacja i edukacja antydiskryminacyjna w społecznościach szkolnych na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami z dużych miast

Formułując założenia badania realizowanego w ramach projektu „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, za istotne uznano oddanie głosu różnym grupom pracującym oraz uczącym się w systemie edukacji formalnej w Polsce. Chcąc skorzystać z doświadczeń osób, które już są zainteresowane równością i różnorodnością i zainteresowanie to przekładają na pracę pedagogiczną i wychowawczą z dziećmi i młodzieżą, do udziału w badaniu zaproszono osoby z grona pedagogicznego, zidentyfikowane przez zespół badawczy Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) jako liderki i liderzy równości¹. W niniejszym rozdziale przedstawiam wyniki analizy jednej z części wywiadów indywidualnych (pogłębionych) z wybraną grupą nauczycielek i nauczycieli, pracujących w szkołach w dużych miastach. Analiza ta obejmuje dwa obszary badawcze:

- sytuacje i struktury dyskryminacyjne oraz zjawiska powiązane z dyskryminacją, mające miejsce w szkołach na terenie Polski;

1 Liderka lub lider równości – nauczycielka lub nauczyciel realizujący działania antydyskryminacyjne w swojej społeczności szkolnej skierowane do uczniów/uczennic i/lub nauczycieli/nauczycielek. Działania antydyskryminacyjne definiowane są szeroko, mogą przybierać różną formę i zakres. Kluczowy jest cel podjętego działania – przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na jedną lub więcej z wymienionych przesłanek: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznaniowość), niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, tożsamość płciową, status społeczny i ekonomiczny. Por. definicje w Rozdziale 2 niniejszego raportu.

- sposoby wdrażania, realizacji i udoskonalania działań antydyskryminacyjnych (w tym edukacji antydyskryminacyjnej) oraz towarzyszące im trudności lub przeszkody.

Omówione dane uzyskano z jedenastu pogłębionych wywiadów indywidualnych, przeprowadzonych z osobami pracującymi w szkołach w dużych miastach – wojewódzkich lub byłych wojewódzkich, w tym w miastach należących do dużej aglomeracji. Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w tej części badania pracują w szkołach na terenie województw: dolnośląskiego, lubelskiego, łódzkiego, małopolskiego, mazowieckiego, pomorskiego i śląskiego. W badaniu wzięło udział ośmioro nauczycielek i nauczycieli (nauczane przedmioty: język polski, język angielski, historia, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, przedsiębiorczość, geografia), a także trzy osoby pracujące na stanowiskach wspierających codzienną pracę szkół: nauczycielka wspomagająca edukację uczniów i uczennic romskich, asystent kulturowy oraz psycholożka szkolna. Wśród osób udzielających wywiadów znalazło się osiem kobiet i trzech mężczyzn. Dla jednej z osób język polski, w którym prowadzony był wywiad, jest językiem obcym. To ważna informacja ze względu na fakt, że znajomość języka mogła wpływać na sposób definiowania pewnych zjawisk czy odnoszenia się do pytań zadawanych w trakcie wywiadu. Wywiady zostały przeprowadzone przez członkinie i członka Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej: Dorotę Bregin, Dominikę Cieślikową, Joannę Grzymałę-Moszczyńską, Ewę Stoecker, Jana Świerszcza. W jednym przypadku wywiad przeprowadzono telefonicznie.

Pierwsza część niniejszego rozdziału poświęcona jest zjawiskom dyskryminacji, mowy nienawiści oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami: ich postrzegania przez rozmówczynie i rozmówców w społecznościach szkolnych, w relacjach rówieśniczych, relacjach nauczycielka/nauczyciel – uczennica/uczeń oraz relacjach w gronie pedagogicznym. Druga część dotyczy prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej: zarówno konkretnych działań, jak i osobistych motywacji oraz argumentacji etycznej. Zakończenie części drugiej zawiera zestawienie barier i czynników sukcesu widocznych w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji. Rozmówców i rozmówczynie poproszono też o wskazanie potrzeb i propozycji rozwiązań i praktyk, które umożliwiłyby pełniejsze, bardziej rzetelne, systemowe prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej.

5.1 Dyskryminacja, mowa nienawiści i przemoc w społecznościach szkolnych

5.1.2 Rozumienie dyskryminacji przez liderki i liderów równości

Całe badanie, którego efektem jest niniejszy raport, opiera się na pojęciu dyskryminacji, dlatego interesujące było zbadanie, jaki jest sposób rozumienia tego pojęcia przez liderki i liderów

równości². W wywiadach pojawia się zatem pytanie o definicję dyskryminacji oraz mowy nienawiści. Można odnieść wrażenie, że nie zawsze jest to pytanie łatwe, choć pojawiające się w odpowiedziach określenia oddają ideę definicji używanych w edukacji antydyskryminacyjnej, a także w środowisku osób prowadzących działania antydyskryminacyjne³. W odpowiedziach na pytanie dotyczące dyskryminacji wymieniane są kategorie gorszego traktowania, zagrożenia i zanegowania tożsamości. W narracjach naszych rozmówczyń i rozmówców kwestie te wyglądają następująco:

Jeśli chodzi o środowisko szkolne, to dyskryminacja kojarzy się, a właściwie występuje i przejawia się w takim gorszym, innym traktowaniu dzieci czy młodzieży [C-R-6]⁴.

Dla mnie dyskryminacja [to] są wszelkie działania człowieka wobec drugiego człowieka, które sprawiają, że ten drugi człowiek czuje się niebezpiecznie, że ktoś próbuje zagrozić jego tożsamości lub też zanegować tę tożsamość. To znaczy, że nagle ktoś jest stawiany w sytuacji, w której musi się tłumaczyć z własnej drogi życiowej, z własnej tożsamości albo wtedy, kiedy nie może powiedzieć o sobie całej prawdy, ponieważ na przykład istnieje niebezpieczeństwo, że jakaś grupa to podchwyci i nagle zostanie coś, co jest najważniejsze, zamienione w obelgę [E-R-8].

To nie jest prosta definicja, to znaczy dla mnie dyskryminacja to jest czasami wyrzucanie poza nawias, czasami odmawianie pewnych praw różnym grupom, z różnych powodów [M-R-14].

-
- 2 Taka perspektywa była szczególnie interesująca ze względu na fakt, że w innej części badania, dotyczącej Systemu Ewaluacji Oświaty, nie pojawia się taka możliwość – analizujemy odpowiedzi bez odniesienia do definicji dyskryminacji, przyjmowanej przez nauczycielki i nauczycieli. Por. Rozdział 6 niniejszego raportu.
 - 3 „Dyskryminacja oznacza nierówne, gorsze traktowanie kogoś, na przykład z powodu jego odmiennej rasy lub pochodzenia etnicznego, religii, przekonań, płci, niepełnosprawności lub orientacji seksualnej, gdy takiego traktowania nie można ani usprawiedliwić, ani obiektywnie wytłumaczyć”. Definicja na podstawie Dyrektywy Rady Unii Europejskiej 2000/43/WE, Dyrektywy Rady Unii Europejskiej 2000/78/WE, podają za: *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, pod red. I. Podsiadło-Dacewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 125. Inna definicja: „Dyskryminacja oznacza niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej”, cyt za: D. Cieślukowska, *Dyskryminacja*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 108.
 - 4 W całym rozdziale stosowany jest następujący system kodowania: pierwsza litera wskazuje na miejsce przeprowadzania wywiadu, następna wraz z cyfrą – na osobę udzielającą wywiadu. Pełna informacja o systemie kodowania stosowanym w całej publikacji znajduje się w Rozdziale 2 niniejszego raportu.

W trakcie analizy odpowiedzi wydawać się może, że osoby, które nie posługują się na co dzień definicją dyskryminacji – choć prowadzą działania na rzecz równego traktowania – pytanie to wprawia w zakłopotanie, szukają odpowiednich słów na określenie tego, czym dla nich jest dyskryminacja, odnoszą się do własnego rozumienia, a nie do jakiejś precyzyjnej, szerszej przyjętej definicji. Natomiast część rozmówców i rozmówczyń odpowiada na pytanie w sposób bardzo pewny, podając konkretną definicję dyskryminacji oraz „łańcucha dyskryminacji” – zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją, o których często mówi się w trakcie realizacji warsztatów antydyskryminacyjnych⁵. Ci sami rozmówcy i rozmówczynie wskazują także jednoznacznie, że stosują tak rozumiane pojęcia z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej podczas swojej pracy pedagogicznej:

Akurat dla mnie sprawa jest o tyle prosta, że nauczając WOSu, uczniom szkół ponadgimnazjalnych przekazuję wiedzę, co buduje nasze postawy i tam wprowadzam taki „trójkąt” prowadzący do dyskryminacji. Czyli zaczynamy od stereotypów, które wiodą do tego elementu emocjonalnego, uprzedzeń, powodują uprzedzenia. A potem wiodą do dyskryminacji, tego elementu behawioralnego, czyli zachowania w sposób inny [w stosunku] do osoby bądź grupy wskutek posiadania przez tą osobę bądź grupę jakiejś cechy, która powoduje jakieś emocje i w następnej kolejności jakieś zachowania [L-R-13].

Jeśli zaczynam już te zajęcia, to zaczynam właśnie od warsztatu antydyskryminacyjnego: trzy kluczowe pojęcia – stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja, formy dyskryminacji. (...) Przy stereotypie są tylko pewne postrzegane sądy o grupie, przy uprzedzeniach już dochodzą do tego emocje, a przy dyskryminacji już jakieś działania, też skierowane przeciwko danej grupie i danym osobom [D-R-7].

5 łańcuch dyskryminacji to przykład tradycyjnego, wynikowego ujęcia zależności między tymi pojęciami, gdzie stereotypy (uogólnione przekonania o grupie), poszerzone o element emocjonalny, ewoluują w uprzedzenia (postawy zbudowane na podstawie stereotypów i uczuć), a te z kolei powodują dyskryminację (określone zachowania wobec osób przynależących do stereotypizowanej grupy). Dominika Cieślukowska zwraca jednak uwagę na dwa zastrzeżenia: stereotypy mogą także stanowić skutek dyskryminacji, a uprzedzenia są często, ale nie zawsze powiązane z dyskryminacją. D. Cieślukowska, art. cyt., s. 108–109. Podobny podział przywoływali w swojej publikacji Aronson, Wilson i Akert, wskazując, że termin „uprzedzenie” to „wroga bądź negatywna postawa dotycząca wyróżniającej się grupy ludzi, oparta wyłącznie na ich przynależności do tej grupy”, składająca się z trzech komponentów: stereotypu (komponentu poznawczego, myśli i przekonań na temat danej grupy), uprzedzenia (określającego – poza całą postawą – również jej komponent emocjonalny) oraz dyskryminacji (komponentu behawioralnego). E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 542–547.

Różnice w swobodzie posługiwania się pojęciami związanymi z dyskryminacją mogą wiązać się z faktem, że osoby biorące udział w badaniu, mimo uznania ich (na potrzeby niniejszego badania) za liderki i liderów równości, stanowią jednocześnie grupę bardzo zróżnicowaną. Z jednej strony, wszystkich ich łączy pewien „wspólny mianownik” – prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej, rozumianej jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”⁶. Z drugiej strony, część rozmówczyń i rozmówców prowadzi swoje działania z perspektywy ochrony praw człowieka czy wielokulturowości, działania „na rzecz tolerancji” (a nie „przeciwko dyskryminacji”), w związku z czym posługuje się innym aparatem pojęciowym. Co ciekawe, jedna z rozmówczyń wyraża nawet przekonanie, że używanie pojęcia dyskryminacji może przeszkadzać w realizacji celów edukacyjnych, na co wskazują jej doświadczenia.

Dyskryminacja to jest obecnie bardzo skompromitowane słowo, tak samo jak tolerancja. „Co pani nam z tą tolerancją wyjeżdża?” – to moja klasa akurat. Że „nie można być takim tolerancyjnym”. Dyskryminacja to jest coś niezauważalnego, co się kojarzy z jakąś lewacką nowomową [B-R-4].

Nieco inaczej kształtują się odpowiedzi na pytanie o mowę nienawiści – zarówno jej definiowanie, jak i odwoływanie się do niej w rzeczywistości szkolnej zdarza się znacznie rzadziej. Kilkoro rozmówców i rozmówczyń samodzielnie wprowadza to pojęcie w trakcie wywiadu, opowiadając o przykładach nierównego traktowania i widoczne jest, że mają oni dużą łańcuchowość odnoszenia się do tego pojęcia, że używają takiej kategorii w codziennej pracy.

[Mowa nienawiści to] wszystkiego rodzaju wypowiedzi, które traktują człowieka inaczej ze względu na jego pochodzenie... wszystkie te cechy, które są przesłankami dyskryminacji i które na poziomie języka zawierają elementy ośmieszające, elementy poniżenia, drwiny czy otwartej wrogości [L-R-13].

[Mowa nienawiści to] używanie słów, mających na celu skrzywdzenie kogoś, szczególnie poprzez jakąś przynależność do grupy, która jest dyskryminowana. (...) Teraz jest coś takiego, to się wiąże może z dyskryminacją na tle ekonomicznym: „plebs” i „szlachta”. Mówi się, że „szlachta” albo „burzuje”... Mnie to dziwi, bo zawsze było [tak], że burzuje to coś negatywnego. Szlachta i burzuje to ci, których stać, a plebs to ci, których właśnie [nie] (...) To nie ma związku tylko z ekonomią, że jak ktoś jest biedny, to jest plebsem. To jest takie wyzwiśko też. „Ty jesteś plebs, a my jesteśmy szlachta”. Taka „elita klasowa” jest szlachtą [B-R-4].

6 Definicja wypracowana przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, www.tea.org.pl [dostęp: 10.12.2014].

Według Rady Europy „mową nienawiści są wypowiedzi, które szerzą, propagują i usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nietolerancji, podważające bezpieczeństwo demokratyczne, spójność kulturową i pluralizm”⁷. W wypowiedziach liderki i liderów równości wskazuje się raczej na bardziej bezpośredni skutek mowy nienawiści – skrzywdzenie, poniżenie konkretnej osoby ze względu na przynależność do grupy mniejszościowej. Mowa nienawiści nie ma tu zatem wymiaru polityczno-społecznego, ale raczej indywidualny, związany z dokuczeniem konkretnej jednostce lub z wypowiedzeniem własnych poglądów na temat grupy mniejszościowej. Więcej na ten temat piszę w dalszej części niniejszego rozdziału, porównując przykłady przemocy werbalnej, języka nierównościowego, nacechowanego uprzedzeniami oraz mowy nienawiści.

W analizowanych wypowiedziach w zasadzie nie pojawia się sformułowanie dotyczące przemocy motywowanej nienawiścią (nie pytano też o nią wprost). W odpowiedziach dotyczących zapisów mających gwarantować uczennicom i uczniom ochronę przed dyskryminacją, o czym szerzej piszę w części dotyczącej rozwiązań wewnątrzszkolnych w tym zakresie, często pojawia się odniesienie do przeciwdziałania przemocy czy do profilaktyki zachowań aspołecznych/niepożądanych. Natomiast liderki i liderzy równości zwracają uwagę, że nie funkcjonują w szkole kodeksy, dokumenty czy zapisy, które wprost mówiłyby o przeciwdziałaniu dyskryminacji i przemocy z nienawiści (przemocy motywowanej uprzedzeniami). Także odniesienia do stereotypów i uprzedzeń, identyfikowanych w edukacji antydyskryminacyjnej jako pojęcia i zjawiska opisujące sytuację dyskryminacji, pojawiają się w wypowiedziach przede wszystkim w kontekście „łańcucha dyskryminacji”, znacznie rzadziej badani odnoszą się do nich jako odrębnie występujących pojęć, związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Podsumowując tę część analizy, można stwierdzić, że liderki i liderzy równości biorący udział w badaniu rozumieją pojęcie dyskryminacji i potrafią wskazać jego zasadnicze cechy, jakimi są nierówne lub gorsze traktowanie, związane z przynależnością do grupy czy pewną określoną cechą. Jednocześnie w grupie tej występują znaczne różnice dotyczące sposobu definiowania zarówno samej dyskryminacji, jak i zjawisk jej pokrewnych – stereotypów, uprzedzeń, mowy nienawiści. Różnice wynikają zarówno ze sposobu prowadzenia edukacji równościowej czy antydyskryminacyjnej oraz związanego z tym aparatu pojęciowego, jak i z doświadczenia zawodowego (np. związanego z nauczaniem przedmiotem) oraz szkoleniowo-warsztatowego (związanego z własnym procesem doskonalenia się w ramach edukacji pozaformalnej).

7 Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy nr R/97/20, podają za: M. Bilewicz, M. Marchlewska, W. Sorał, M. Winiewski, *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014, s. 8.

5.1.2 Dyskryminacja w szkole – uczennice i uczniowie w relacjach rówieśniczych

Analiza wypowiedzi z wywiadów pokazuje, że dzieci i młodzież posługują się szerokim wachlarzem zachowań noszących znamiona dyskryminacji, rozumianej jako nierówne traktowanie ze względu na przynależność (lub domniemaną przynależność) do pewnej grupy społecznej, wyróżnionej na podstawie jednej cechy. Jednocześnie widoczne jest, że sprawcy i sprawczynie dyskryminacji w relacjach rówieśniczych mają ograniczone możliwości. W publikacjach i definicjach dyskryminacji wskazuje się, że jej występowanie wiąże się z formalną lub nieformalną władzą jednej osoby/grupy nad inną. Dzięki posiadaniu tej władzy i występującej w związku z nią zależności jednej osoby od drugiej możliwe jest stosowanie różnych praktyk dyskryminacyjnych, czyli gorszego traktowania, uniemożliwiania lub utrudniania dostępu do pewnych dóbr, zasobów, usług, np. odmowy awansu, urlopu, lepszego traktowania osób jednej płci czy osób o dominującym kolorze skóry w miejscu pracy. W przypadku kontaktów rówieśniczych sytuacja jest bardziej skomplikowana, ponieważ nie występuje w nich formalna władza, a także ograniczona jest ilość i różnorodność zasobów, do których można utrudniać lub ograniczać dostęp osobie gorzej traktowanej. W efekcie uczennice i uczniowie tworzą władzę nieformalną, opartą na przynależności do większości czy sile fizycznej, czyli najczęściej uciekają się do stosowania różnych rodzajów przemocy motywowanej uprzedzeniami (przemocy motywowanej nienawiścią – w tekście używane naprzemiennie).

Analizując pojawiające się w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli przykłady nierównego traktowania uczennic i uczniów przez ich koleżanki/kolegów z klasy lub szkoły, można zauważyć kilka wyraźnych zjawisk związanych z nierównym traktowaniem, które usystematyzowałam w następujący sposób:

- różne rodzaje przemocy stosowanej w relacji do osoby należącej do mniejszości (przemoc psychiczna, przemoc fizyczna, przemoc werbalna, cyberprzemoc) – przemocy motywowanej uprzedzeniami,
- tworzenie nieprzyjawnego dla mniejszości klimatu, powodującego stałe poczucie zagrożenia, naruszanie poczucia bezpieczeństwa,
- język nierównościowy, wykluczający i mowa nienawiści – stosowane jako sposób obrażania kolegów i koleżanek, niezwiązane z faktyczną cechą ich tożsamości,
- mowa nienawiści *sensu stricto*, dotycząca konkretnych grup społecznych (np. imigrantek/imigrantów, Romek/Romów, osób homoseksualnych), czyli wypowiedzi uczennic i uczniów np. podczas lekcji, które są krzywdzące czy nawołują do przemocy wobec grup mniejszościowych, ale jednocześnie nie są adresowane do osób uczęszczających do tej samej szkoły czy klasy.

Poniżej przedstawiam przykłady różnych rodzajów przemocy motywowanej uprzedzeniami, wskazane przez osoby uczestniczące w badaniu. Wyróżniam je ze względu na założenia badania, tj. potrzebę zidentyfikowania przejawów dyskryminacji w rzeczywistości szkolnej oraz dla zilustrowania, jakie „maski” mogą przyjmować zjawiska takie jak: uprzedzenie

i dyskryminacja. Ważne jest, żeby pamiętać, że poszczególne rodzaje przemocy w kontekście szkolnym rzadko występują odrębnie – przemoc psychiczna przenika się z werbalną, a ich kontynuacją stanowi cyberprzemoc – takie wielowymiarowe przykłady zacytowano poniżej.

Pierwszą zidentyfikowaną grupą zachowań przemocowych jest **przemoc werbalna (słowna)**. Do tej grupy kwalifikuję przykłady sytuacji, w których uczennice i uczniowie należący do mniejszości doświadczają przemocy werbalnej – poniżającego, łączącego, obraźliwego ataku słownego – ze względu na faktyczną (lub domniemaną) cechę swojej tożsamości. Najczęściej przywoływane cechy to: pochodzenie narodowe i etniczne, religia, wyznanie, sprawność fizyczna, wyróżniający się wygląd. Ataki słowne bywają kierowane zarówno bezpośrednio do osoby dyskryminowanej, jak i do jej otoczenia, kiedy przybierają postać wrogiego, poniżającego komentarza w odniesieniu do osoby ze względu na jej cechę, związaną z przynależnością do mniejszości.

Jeżeli jest to dziecko romskie, to jest wyzywane od „brudnego cygana⁸, głupiego, śmierdzącego”, mimo że jest w białej koszulce ze sztywnym kołnierzykiem i spodniach w kant i pachnące, wyżelowane czy wymyte, to i tak słyszysz te obelgi [C-R-6].

„Jesteś brudas”, „jesteś biedak”, „zobacz, jakie ma ciuchy”, „a on widać skąd”, „ta to się ubiera tu i tu”. To są takie bardzo zewnętrzne rzeczy, bolą i są bardzo ważne. Dotykają ciebie w środku, twojej rodziny, twojego intelektu i to są określenia typu „ty downie”, no i określenia na temat intelektu „ty nigdy tego nie pojmiesz”, określenia na temat tego zasobu możliwości intelektualnych obrażające i poniżające czy poniżające twoją rodzinę, twoje rodzeństwo. Takie dotykające już głębiej, tak. To są bardziej boleśnie odczuwane [sprawy] przez dzieci, przez młodzież. [C-R-6]

Uczennica powiedziała, jak chciałam przesadzić ją..., bo nie lubię gdy uczniowie siedzą w ostatnich ławkach, (...) powiedziała, że nie siądzie z tym brudasem. (...) O Ukraińcu [D-R-7].

Nazywanie, wrzucanie tych dzieciaków, synów, córek osób z krajów innych niż Polska, generalnie, że to są takie kraje [Kazachstan, Gruzja, Armenia], a nie inne, to też te dzieci zwykle się odróżniają trochę kolorem skóry, (...) do worka „brudasy, rumuny,

8 Cytując wypowiedzi odnoszące się do pochodzenia narodowego, etnicznego, wyznania czy stanu zdrowia, używam małych liter wówczas, gdy przytaczano je w kontekście ich funkcjonowania jako słów obraźliwych. Użycie małej litery ma na celu podkreślenie kolokwialności tych wyrażen, niezależnie od faktycznej cechy lub tożsamości osób, do których są adresowane. Dotyczy to np. wyrażen „ty rumunie”, „ty cyganie”, „ty żydzie”, „ty downie”.

cygany" i te hasła się przewijają (...), to są powszechnie używane obelgi tak samo jak „pedał”, „kretyn”, mam wrażenie, że dla młodzieży to jest mniej więcej to samo, na korytarzach, to są takie spontaniczne sytuacje, kiedy ktoś chce komuś dopiec i go tak nazywa: [mówi] „zamknij się rumunie” do osoby, której rodzice pochodzą z Kazachstanu, a ona się urodziła w Polsce i jest Polakiem, Polką [F-R-9].

Widzę czasem tę drwinę wobec osób, które inaczej się ubierają. Zresztą nie musi to być kwestia statusu ekonomicznego, może być innego ubioru, innej muzyki. Rzeczą, z którą bezwzględnie walczę, jest poniżanie osób ze względu na kibicowanie innej drużynie. Bo to jest coś, co jest obecne u chłopców, którzy chodzą do wszystkich szkół, a czego szkoła, wydaje mi się, bardzo często nie porusza [L-R-13].

W tym kontekście ciekawa jest obserwacja kilkorga rozmówców i rozmówczyń, którzy wskazują, że nawet jeżeli deklaratywnie osoba pochodząca z mniejszości jest akceptowana, zdaje się, że jest to akceptacja pozorna, a faktyczna postawa dzieci nosi znamiona uprzedzenia. W badaniu pojawiają się przykłady sytuacji, kiedy przesłanka dyskryminacji jest „używana” w sytuacji konfliktu czy innej trudnej sytuacji, a przynależność do mniejszości staje się ostatecznym argumentem przeciwko oponentowi.

Bo gdy zaczęli pojawiać się Ukraińcy w naszej szkole, początkowo przyjeżdżający jako goście, ale my mamy też dzieci małżeństw mieszanych, mamy dzieci migranckie i coraz więcej, mamy reemigrantów, mamy uchodźców w szkole, to są pojedyncze przypadki, ale są, (...) to jest to sytuacja bardzo, bardzo trudna, bo... (...) Generalnie twierdzą, że w szkole nie jest źle, ale w sytuacjach konfliktowych, słyszą wtedy, gdzie mają się wynieść z powrotem [D-R-7].

To było ciekawe, że kłócąc się, jest jakiś spór chłopaków, nastolatków, o dziewczynę, to wiadomo, że różnie można to załatwić. Jeden drugiego jakoś zwalcza. A jak ktoś rzeczywiście już nie ma argumentu, to mówi: „co ty, z żółtkiem będziesz chodziła?”. I to też było smutne, bo tego dotychczas nigdy nie było. A teraz, z premedytacją to wykorzystują. To nam nie przeszkadza, ale kiedy jest jakiś temat sporny, kwestia sporna, jakiś antagonizm, to dzieciaki wykorzystują to do bólu, z premedytacją [A-R-5].

Takie wrogie komentarze, dotyczące konkretnej koleżanki czy kolegi z mniejszości, zdarzają się również pod nieobecność osoby, której dotyczą, o czym wspomina jedna z nauczycielek:

W szkole miałyśmy, bo już skończyła szkołę, dziewczynę, która jest Ormianką, ale urodziła się w [Polsce]. Kiedyś pytam: nie ma A.? „Pojechała do Afryki”. Więc ja, dawaj, kolegę do tablicy, mówię „to chodź, weź mapę Afryki, zawieś, pokaż mi, gdzie jest ta Armenia”. No i klasa zaczęła się śmiać. Facet więcej już się nie przyciskał do

niej, a cały czas były jakieś złośliwe uwagi (...) Ten chłopak więcej nic z tego jej nie powiedział [D-R-7].

Warto zwrócić uwagę, że tego typu komentarz pokazuje nakładanie się kilku przesłanek dyskryminacji – z jednej strony wypowiedź chłopca wskazuje na lekceważenie w stosunku do konkretnej mniejszości, ale jednocześnie odwołuje się do innej grupy uprzedzeń, związanych z pojawiającym się w zachodniej kulturze lekceważącym stosunkiem do mieszkank i mieszkańców różnych krajów Afryki, do Globalnego Południa.

Drugi rodzaj przemocy, którego przykłady podają rozmówcy i rozmówczynie, to nieco szerzej rozumiana **przemoc psychiczna** – zachowania agresywne, poniżające, upokarzające, których celem jest zbudowanie atmosfery napięcia, zagrożenia, zależności od sprawcy czy sprawczyni. Przykłady przemocy psychicznej omawiam tu jako kategorię odrębną od przemocy werbalnej (oczywiście poniżające, nękaące słowa mogą stanowić element przemocy psychicznej, jednak zawiera ona także inne elementy). Przemoc psychiczna obejmuje również np. uporczywe niepodejmowanie działań w stosunku do określonej osoby, pomijanie jej i izolowanie.

W tej mojej klasie był taki chłopak, który miał (...) kłopoty zdrowotne, powiedzmy. Oprócz tego był niziutki, oprócz tego był taki jakby lekko autystyczny, można powiedzieć, spędzał czas na przerwach, grając na telefonie. No to on na początku był bardzo dyskryminowany (...). Głupie teksty, śmianie się... Oni tam sobie... To nie to, nikt nikogo nie bił, ale właśnie... no jakaś presja psychologiczna [B-R-4].

Z kolei miałem do czynienia w tej drugiej szkole z dziewczynką, muzułmanką, która zresztą, w pewien sposób, może to nie była taka jawna dyskryminacja, ale w pewien dyskomfort wchodziło. Ona odeszła wtedy, chyba w dobrym momencie. Z totalnego niezrozumienia, że ona się trzyma swojej religii, swoich pewnych przekonań, a tak naprawdę często też się dziwiła, bo to akurat w jej rodzinie tak jest, nie można uogólniać, rzeczywiście ojciec jej zabraniał wszystkiego (...). I z czasem ją mniej zaczęli lubić (...) tak, że odsuwali, odsuwali [A-R-5].

Niepokojące jest to, co pokazują również powyższe cytaty, że przykre, poniżające odnośnienie się do osoby ze względu na jej tożsamość bywa w jakiś sposób łagodzone, np. poprzez sformułowanie „to nie była jawna dyskryminacja” czy opis pozornie niewinnych działań, powodujących „dyskomfort”, i że dzieje się to również ze strony osób pracujących jako liderki i liderzy równości, a zatem zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną. Trudno powiedzieć, czy jest to wynik własnego definiowania dyskryminacji czy braku jednoznacznej decyzji co do nazwania tego typu zachowania dyskryminacją właśnie. Zwracam na to uwagę, ponieważ zjawisko to – bagatelizowania przejawów i przypadków dyskryminacji – dość powszechnie występuje w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli w ramach ewaluacji

zewnątrznych⁹. Ważne jest zatem, aby przynajmniej te osoby, które już zajmują się edukacją antydyskryminacyjną, miały gotowość zidentyfikowania i nazwania pewnych zachowań jako dyskryminacji. Jednocześnie to bagatelizowanie można zestawić z sytuacją codziennego odczuwania takiego „dyskomfortu” – badania dotyczące przemocy rówieśniczej i jej skutków wyraźnie pokazują, jak trudne jest spędzanie wielu godzin we wrogim sobie środowisku. Celem pobytu w szkole powinna być edukacja, rozwój wiedzy i umiejętności, a nie stałe odpierranie ataków – zwłaszcza, że dbanie o własne poczucie bezpieczeństwa może skutecznie odwracać uwagę od nauki czy pracy, ponieważ jest znacznie ważniejszą potrzebą każdego człowieka¹⁰.

Rozmówcy i rozmówczynie wskazują także inne działania młodzieży, których efektem jest nękanie psychiczne, poczucie wyobcowania. Mówią tu np. o różnego rodzaju żartach, dokuczliwych zachowaniach, które nie wiążą się ani z bezpośrednim kontaktem fizycznym, ani z komentarzami słownymi, ale utrudniają codzienne życie uczennicy czy ucznia:

Teraz taka była moda w szkole, że się zabierało sobie rzeczy i się wyrzucało wszystko z plecaka, i ten plecak się na drugą stronę przewracało, i te rzeczy w ogóle były gdzieś [rozzrucane]. (...) Szczególnie dziewczynkom i tym osobom, uznawanym za nienormatywne na przykład, nielubiane z jakiegoś powodu. I wtedy te dziewczyny chodzą po szkole, szukają swoich zeszytów. Raz typowi zabrali buta na przykład i but zginał. Takie głupoty to są, ale właśnie wydaje mi się, że to też jest brak poczucia bezpieczeństwa, że idzie się do szkoły, masz zeszyt, masz zadanie domowe w tym zeszytcie i ktoś ci ten zeszyt zabierze, i gdzieś schowa. A potem nauczycielka, nie wiem, czy przyjmie tłumaczenie: „a, bo mi zabrali zeszyt” [B-R-4].

9 Por. Rozdział 6 niniejszego raportu.

10 Por. A. Komendant-Brodowska, A. Giza-Poleszczuk, A. Baczko-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011 (ekspertyza wykonana w ramach projektu „Szkoła bez przemocy”); J. Tracz-Dral, *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu, Warszawa 2012; I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46); I. Chmura-Rutkowska, *Conspiracy of Silence. The Loneliness of Victims of Gender-Based Peer Violence in Polish Junior High Schools. Research Paper*, „Forum Oświatowe” 2014, 1(51), s. 113–127, a także badania realizowane przez dr Iwonę Chmurę-Rutkowską w ramach projektu finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie nr 3604/B/H03/2011/40 pod tytułem „Rówieśnicza przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistów” (Raport z badań w przygotowaniu); A. Synakiewicz, M. Kot, P. Wawrzyńczyk, K. Raczynska, P. Trojanowska, N. Broniarczyk, A. Grzywacz, M. Pawłowska, J. Skonieczna, *Nie zgadzam się na przemoc. Aktywizacja młodzieży w zakresie przeciwdziałania przemocy seksualnej i wikty-mizacji*, Grupa Edukatorów Seksualnych Ponton, Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, Warszawa, b.r.

Drugim przykładem działań, które kilkakrotnie pojawiają się w wypowiedziach, jest odrzucanie, izolowanie jednej osoby, niewybranie do drużyny czy wspólnego mieszkania w pokoju podczas wycieczki:

Na pewno jeśli chodzi o rówieśników, czyli o samo środowisko dzieci, młodzieży w szkole. Takie częste przezwiska, wyzwiska, omijanie w dobieganiu w grupy, jak na przykład jest praca w grupach, to osoby inne są niedobierane. (...) To była taka typowa przemoc rówieśnicza, w szóstej klasie, gdzie dziewczynka [romska] była nieakceptowana, odrzucana, nie wchodziła, nie była zapraszana do żadnej grupy, nawet nie była w stanie wejść do żadnej grupy [C-R-6].

To jest takie zostawianie na boku tego ucznia, tak, niewłaczanie go... młodzież nie umie jeszcze się otworzyć na tego innego, nie potrafi. Nie wie, że im jako grupie łatwiej jest zaprosić tego chłopca czy dziewczynkę, która dołącza i jest inna, jest w grupie i jest inna, i myślę, że tutaj takie działania z młodzieżą byłyby wskazane [C-R-6].

Nikt nie chciał z [chłopcem z zespołem Aspergera] mieszkać. I jest ostatnia wycieczka, [chłopiec] się wściekł, już jest awantura [A-R-1].

W odniesieniu do ostatniego przykładu, nauczycielka stale pracująca z dziećmi i młodzieżą z zespołem Aspergera dzieli się interesującą refleksją:

I tutaj cały czas właśnie moim zdaniem działa *gender issue* [kwestia płci społeczno-kulturowej]. Dziewczynki [z zespołem Aspergera] są tolerowane. Naprawdę. To jest niesamowite, że dziewczynki bardzo dobrze na nie reagują czy dobrze, inne dziewczynki, że się troszczą, to takie, powiedziałabym, obustronnie *gender issue*, bo są opiekuńcze, ponieważ są dziewczynkami i tak trzeba, a z drugiej strony, o dziwo, dziewczynki z dysfunkcjami są jakoś też socjalizowane na dziewczynki. Bo mieliśmy też dziewczynkę, która chyba też nie była zdiagnozowaną – ona już odeszła – Aspergerką, ale było to dziecko po prostu bardzo mroczne. Bardzo. Ale w tej mroczności ona co jakiś czas pokazywała takie, niestety, dziewczynkowe – no, może stety dla siebie samej – oblicze, gdzie pozyskiwała sympatię [A-R-1].

W badaniach pojawiają się także przykłady **przemocy fizycznej** oraz **przemocy seksualnej**, natomiast wyraźnie były to najrzadsze przykłady dyskryminacji czy przemocy motywowanej uprzedzeniami. W kontekście przemocy fizycznej jako przejawu nierównego traktowania rozmówczyni i rozmówcy wskazują, że jej nieobecność to prawdopodobnie efekt funkcjonowania monitoringu czy innych działań szkoły, służących utrzymaniu bezpieczeństwa fizycznego. Zwracają natomiast uwagę, że w sytuacji silnego konfliktu, takie siłowe rozwiązania są „wynoszone” przez dzieci i młodzież poza szkołę.

Jeśli chodzi o takie poczucie bezpieczeństwa w sensie fizycznym, wiedzą, że jest monitoring w niektórych szkołach, a zresztą we wszystkich jest dla ochrony i tak dalej, i to w jakiś sposób wymusza takie rzeczy, pozytywne zachowania. Natomiast te wszystkie takie działania są przeniesione poza szkołę często, czyli, że to dziecko boi się wyjść ze szkoły. Wiedzą, że w szkole jest monitoring i na takie akcje będzie reagowanie od razu, często tak jest. Chłopcy to nazywają „ustawkami”, ale niestety tacy uczniowie inni obrywają już poza terenem szkoły i są to takie dość ostre, że tak powiem, no to już jest taka bezpośrednia agresja. (...) Znam takie przypadki, parokrotnie wchodziłam między osobę, która miała bić pobita, szykanowana, a grupę rówieśników, często zwotywaną z okolicy [C-R-6].

Przykłady przemocy seksualnej i molestowania seksualnego potwierdzają natomiast ukazwane w różnych badaniach tendencje, dotyczące tego, że doświadczają jej częściej dziewczęta ze strony chłopców¹¹, co obrazują dwa poniższe przykłady:

Więc ona trafiła do nas, jak w ogóle byliśmy razem, no i ewidentnie było widać, że zaszło się coś złego. To nie była dziewczyna, która zgłaszała się do dorosłych po pomoc, w ogóle, w żadnej sytuacji, jakby raczej zawsze starała się, mam wrażenie, zrobić nam na przekór. A w tej sytuacji przyszła roztrzęsiona, rozplakana. I sytuacja była taka, z jej relacji tak wynikało, że była w toalecie i przyszli chłopcy, oni tak często się na korytarzach jakoś tam przekomarzali, w sensie – nie wiem – dokuczali sobie, ale bez seksualnych podtekstów, natomiast oni weszli za nią do toalety i ją obmacywali (...) [F-R-9].

Niektóre dziewczyny były zaczepiane w ramach takich głupich, końskich zalotów, ale te wszystkie trzy uznane za atrakcyjne się wyniosły ze szkoły, przeniosły się do innej. (...) Na przykład popychanie ich, bicie, szukanie takiego... (...) No szukanie takiego kontaktu, jak to chłopcy. No nie wiem, walenie pięścią po ramieniu... Zabieranie tych rzeczy, krzyczenie, prześmiewanie. To miało być elementem zalotów [B-R-4].

W obu przytoczonych sytuacjach, w kontekście reakcji szkoły, grona pedagogicznego, dorosłych na sytuacje molestowania seksualnego charakterystyczne jest, że istnieje pewnego rodzaju przyzwolenie na tego typu zachowania. Może o nim świadczyć nazywanie ich właśnie „końskimi zalotami” lub zjawisko wtórnej wiktyimizacji¹², czyli obarczania odpowiedzialno-

11 Por. A. Wołosik, współpraca E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, Difin, Warszawa 2010; I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza...*; I. Chmura-Rutkowska, *Conspiracy of Silence...*

12 „Wiktyimizacja wtórna ma miejsce wówczas, kiedy ofiara przestępstwa doznaje kolejnej (wtórnej) krzywdy ze strony innych osób – otoczenia, rodziny, bliskich. Nacechowane brakiem empatii, krzywdzące postawy innych ludzi są często wynikiem ciekawości, niewiedzy, nieumiejętności

ścią osoby, która doświadczyła przemocy (np. w związku z jej wcześniejszym zachowaniem, sposobem ubierania itp.).

Rozmówcy i rozmówczynie akcentują pojawienie się relatywnie nowej formy przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, tj. **cyberprzemocy** (z ang. *cyberbullying*), a zatem formy nękania ze strony rówieśniczek i rówieśników, do którego wykorzystywane są nowe technologie, w tym Internet, szczególnie przestrzeń portali społecznościowych. Różnica między cyberprzemocą a innymi rodzajami nękania jest bardzo istotna – wykorzystywanie nowych technologii powoduje, że przemoc trwa właściwie całą dobę i nie jest ściśle związana z obecnością sprawcy i osoby doświadczającej przemocy w jednym pomieszczeniu czy np. w przestrzeni szkolnej. Obrażliwe komentarze, zrobione z ukrycia zdjęcia czy filmy rozprzestrzeniają się i trafiają do coraz to nowych osób, powodując, że grono nękanących błyskawicznie się powiększa. Z jednej strony, cyberprzemoc jest zjawiskiem lekceważonym przez dorosłych – rodziców, opiekunki/opiekunów oraz nauczycielki i nauczycieli, ponieważ nie mają oni własnych tego typu doświadczeń lub nie mają dostępu do treści upowszechnianych przez młodzież. Z drugiej – samej młodzieży niewinnej może wydawać się polubienie, skomentowanie czy udostępnienie kompromitujących, ośmieszających treści. A jednak osoba doświadczająca cyberprzemocy bardzo cierpi, czuje się wykluczona i poniżona, a jednocześnie bezsilna¹³.

Aha, na pewno niebezpieczeństwem jest (...) cyberbulling, tak, ale też po prostu przestępczość. Na przykład ktoś komuś zakłada konto na Facebooku i zaczyna tam umieszczać jakieś treści kompromitujące. Zazwyczaj mające kontekst homoseksualny,

wzucia się w sytuację cierpiącej osoby. Są także – zdecydowanie zbyt często – spowodowane przez stereotypy, skutkujące potępieniem i stygmatyzacją ofiary. Tego rodzaju reakcje otoczenia są szczególnie widoczne (i bolesne dla ofiar) wobec osób, które ucierpiały w efekcie przestępstw na tle seksualnym oraz przemocy w rodzinie. Wciąż w różnych grupach społecznych pokutuje przekonanie o tym, że ofiara gwałtu musiała sprowokować sprawcę, że bitej żonie najwyraźniej odpowiada związek z oprawcą albo że dziecko musiało sobie zasłużyć na solidne lanie. Moc tych stereotypów zdaje się nieco słabnąć, jednak wciąż są istotną siłą kształtującą poglądy dużej części społeczeństwa. Trudno się zatem dziwić, że ofiary zgwałceń czy przemocy w rodzinie z tak dużym oporem opowiadają o tym, co je spotkało lub nie mówią o tym wcale". M. Goetz, *Wtórna wiktyimizacja*, „Niebieska Linia”, nr 3/2012, www.niebieskalinia.pl [dostęp: 12.12.2014].

- 13 Por. badania Fundacji Dzieci Niczyje, realizowane w ramach kampanii „Dziecko w sieci”, <http://dzieckowsieci.fdn.pl/badania> [dostęp: 20.10.2014]; projekt Fundacji Feminoteka pod tytułem „Staying safe online: gender and safety on the Internet”, w tym spoty, telefon zaufania, porady prawne i psychologiczne, a także publikacja „Bądź bezpieczna w siedzi. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek”, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2014, <http://feminoteka.pl/wp-content/uploads/2014/10/Poradnik-antycyberprzemocowy-dla-os%C3%B3b-pracuj%C4%85cych-z-m%C5%82odzie%C5%BC%C4%85.pdf> [dostęp: 25.10.2014], spot „Cyberprzemoc. Nie stosuj. Nie lajkuj. Nie udostępniaj” dostępny tutaj: <https://www.youtube.com/watch?v=Ju5ruLW8e-lc> [dostęp: 25.10.2014].

nie wiem: „uwielbiam robić laskę” czy coś w tym stylu. (...) Ale to jest tak, że oni dysponują przecież swoimi zdjęciami, więc mogą normalnie konto na fejsie zrobić, z imienia, z nazwiska, ze zdjęciem jakiejś osoby [B-R-4].

Miałem taki okres, kiedy z wielkim smutkiem odkryłem absolwentów mojego gimnazjum, którzy dosyć aktywnie działali na „Naszej Klasie”. Ale to było z 4 lata temu, kiedy „Nasza Klasa” osiągała ten największy rozwój. Zresztą doprowadziłem do zablokowania kilkunastu stron takich osób, poinformowawszy „Naszą Klasę” o treściach, które się tam znajdują. (...) To były treści w dużej mierze powiązane z grupami kibolskimi, które były przesiąknięte ideologią nazistowską, ideą dominacji białej rasy... i tutaj co jakiś czas zresztą taką wojenkę prowadzę. Ostatnio w takim trochę innym klimacie, bo obserwujemy duże zainteresowanie młodzieży ideami Nowej Prawicy, która, z czego sobie nie zdaje [sprawy] większość odbiorców, ma przesłanie antyislamskie, ma przesłanie dyskryminujące kobiety i na tym poziomie podejmuję dyskusję z osobami w sieci, na Facebooku, z moimi uczniami czy byłymi uczniami, którzy bezkrytycznie przyjmują tę ideę i wyrażają poglądy, które niosą potężną dawkę dyskryminacji czasami [L-R-13].

To była cała klasa drużyny. Znaczący nie wszyscy, ale było tam dziesięciu chłopców w jednej klasie i oni wszyscy grali w [nazwa drużyny]. Byli w jednej klasie, żeby im plan tak ustawić, żeby było to kompatybilne z ich treningami. Oni totalnie terroryzowali szkołę (...) To było jakieś tam hejtowanie¹⁴, wtedy to jeszcze na „Naszej Klasie”. Powiedzmy, z jakiejś dziewczyny się zaczęli śmiać [B-R-4].

Jak wspominam wcześniej, różne formy przemocy często się przenikają. Jeżeli zatem jakaś grupa uczennic i uczniów postanowi o nękanii i poniżaniu osoby należącej do mniejszości, cyberprzemoc staje się po prostu jednym z narzędzi. Poniższy przykład pokazuje, jakie działania może podejmować np. grupa młodych ludzi o poglądach nacjonalistycznych w stosunku do czarnoskórego ucznia tej samej szkoły:

Mieliśmy duży problem z racji tego, że był u nas Afroamerykanin¹⁵, który chodził do szkoły, mieszkał tutaj na osiedlu, mamy tutaj sporą grupę na osiedlu. Chodził do nas

-
- 14 Hejtowanie – spolszczone określenie pochodzące od angielskiego słowa „hate”, czyli nienawiść. Oznacza wyrażanie ujemnych emocji – złości, nienawiści w stosunku do osoby lub grupy społecznej, które ma miejsce w Internecie.
- 15 Użycie sformułowania „Afroamerykanin” pokazuje, że wciąż mamy w Polsce nierozstrzygniętą kwestię języka dotyczącego osób czarnoskórych. Przedstawicielki i przedstawiciele tej grupy sami różnią się w podejściu do tej kwestii – pojawiają się postulaty używania słów „czarnoskóry” lub „czarny”, przy założeniu, że wskazanie koloru skóry jest niezbędne dla pokazania kontekstu sytuacji (jak w powyższym opisie, kiedy chcemy pokazać przykład rasizmu). W przeciwnym przypadku

do szkoły, był bardzo dobrym uczniem, takim piątkowym, w ogóle w Polsce się urodził, więc to nie jest kwestia taka, że przyjechał. Natomiast trafił do klasy, gdzie była ogromna grupa skinheadów, tak, chłopców, którzy szczycili się na Facebooku tym, że chodzili na różne pikietę „Polska dla Polaków”, takie tysolki i powiem, problem był ogromny, bo to była taka dyskryminacja... zaczęła się bardzo, powiedziałabym tak, bezpiecznie, bo na przykład na wuefie w niego piłki trafiały. Jak to tłumaczyli, „ale to jest gra, piłki to jest gra, gramy w piłkę na boisku i to, że w niego trafiamy...”. Wszyscy widzieliśmy, że tak nie jest, natomiast oni jakby [mieli] czyste rączki. Potem się zaczęło na Facebooku w formie takiej cyberprzemocy wstawianie jego zdjęć gdzieś albo na przykład publikowanie nie do końca jakby jego wizerunku, tylko publikowanie różnych postów ośmieszających w jakiś sposób Afroamerykanów. No i na końcu była tutaj taka dość przykra sytuacja dlatego, że on się czuł w jakiś mocny sposób zaszczyty, na lekcji plastyki robili jakąś pracę, mieli ulepić coś tam z plasteliny i jeden z chłopców zrobił pracę... znaczy nie było to nigdzie podpisane, że jest to Ku Klux Klan, natomiast było bardzo wyraźnie, charakterystycznie, nie dało się tego ukryć [A-R-3].

Powyższy cytat dotyczy wyjątkowo wyrazistego działania rasistowskiego i należy zaznaczyć, że szkoła, w której wydarzyła się ta sytuacja, była gotowa do podjęcia stanowczych kroków wobec prześladowców. Warto jednak zwrócić uwagę, w jaki sposób eskalowała dyskryminacja wobec czarnoskórego ucznia. Nawet nauczycielka, liderka równości mówi, że „zaczęło się bezpiecznie”, co pokazuje, jakim wyzwaniem może stać się reagowanie na subtelne, nieoczywiste przejawy uprzedzeń i dyskryminacji – pomimo osobistego przekonania o ich występowaniu, trudno udowodnić intencję związaną z dyskryminacją.

Przyglądając się rodzajom przemocy motywowanej uprzedzeniami, której przejawy pojawiają się w szkołach, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden obszar – **budowanie nieprzyjaznego – zagrażającego mniejszościom – klimatu w szkole**. Można o nim mówić zarówno jako o formie przemocy, jak i o skutku powtarzającego się, długotrwałego nękania.

W każdym razie kiedyś była taka sytuacja, to nie była cała klasa, ale był taki manipulant, to jeszcze w innej klasie, który zaczął tak trochę szczuć, mówić o imigrantach, że oni tutaj przyjeżdżają, zabierają nam pracę i w ogóle, powinni się zasymilować, a jak nie, to trzeba ich zamordować. A w klasie był w tym momencie Ukrainiec [B-R-4].

należy raczej użyć nazwy wskazującej narodowość danej osoby, np. Senegalczyk czy Nigeryjka. W powyższym przypadku, w związku z informacją, że chłopiec urodził się w Polsce, można użyć także sformułowania Afropolak. Por. D. Cieślukowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna...*, s. 76–78.

Byłem świadkiem rozmowy dwojga uczniów, dziewczyna jest obcokrajowcem, a chłopak jest Polakiem. Krzyczy, coś jej mówi, a ona nie reaguje na to, on ją wyzywa jakoś tak. Ona na początku nie reaguje na to, później słyszę tę rozmowę i podchodzę do niego. On krzyczy: „Idź do swojego kraju, ja jestem w swoim kraju” i tak dalej [A-R-2].

Na przykład chłopcy nie słuchają dziewczyn na forum. Jak jest grupa jakaś w klasie, to od razu wygląda tak, że chłopcy się wypowiadają, jak ich coś interesuje. A jak dziewczyny próbują się wypowiedzieć, to oni to ignorują: „ciiicho tam!” [B-R-4].

Uczestniczki i uczestnicy badań wskazują jednoznacznie, że powtarzające się sytuacje dokuczania, izolowania, wyzywania naruszają poczucie bezpieczeństwa uczennic i uczniów należących do mniejszości. Często nie są to komentarze czy działania skierowane bezpośrednio przeciwko osobie należącej do grupy mniejszościowej, ale dają poczucie, że takie osoby, „odstające” od większości, są źle widziane, nieproszone, nieakceptowane. W efekcie tych działań dochodzi do sytuacji, w których osoby należące do grup mniejszościowych – o ile to możliwe – decydują się na ukrywanie jakiejś swojej cechy – co dotyczy w szczególności sposób osób nieheteroseksualnych.

Wobec osób homoseksualnych dyskryminacja wygląda tak, że ludzie się nie ujawniają po prostu. Bardzo rzadko ktoś się ujawnia w szkole [B-R-4].

Widzę, jak dużo jest do zrobienia, jeśli chodzi o zapewnienie bezpieczeństwa w szkole osobom nieheteroseksualnym, bo bardzo często na przykład uczniowie mi mówią: „jestem gejem i wiem, że osoba, z którą rozmawiam, też jest gejem, ale system tak nas przytłacza, że my wolimy się poznać za pośrednictwem jakiegoś portalu niż w szkole” (...). Bardzo często też właśnie uczniowie homoseksualni opowiadają mi, że wystarczy jeden głupi żart albo źle sformułowany temat na przykład na religii: „Homoseksualizm – przeznaczenie czy choroba?”, żeby oni poczuli się tak zupełnie sami i zupełnie właściwie bez wsparcia [E-R-8].

Na pewno nie mają te osoby takiej swobody, żeby wejść i powiedzieć „jestem biseksualny, jestem lesbijką, jestem gejem”, bo jednak na przykład w mowie osób, w wypowiedziach, których uczniowie nie boją się wypowiadać na lekcji, jest widoczna doza stereotypów negatywnych, które są wychwycone z rodzin, w których żyją, z mediów i to powoduje blokadę u tych prawdopodobnie 10% uczniów, którzy czują, że ich tożsamość nie jest zgodna z dominującą w społeczeństwie [L-R-13].

To, co zwraca uwagę w powyższych cytatach, to fakt, że udział w budowaniu klimatu nieprzyjaznego jakiejś mniejszości, w tym przypadku osobom homoseksualnym, biorą zarówno uczennice/uczniowie, jak i dorosłe osoby pracujące w szkole. Budowana i wspierana w ten

sposób heteronormatywność (uznawanie relacji heteroseksualnych jako jedynych dopuszczalnych, „normalnych”) staje się domyślną normą instytucjonalną, a wykluczenie z niej jest szczególnie dotkliwe (por. podrozdział dotyczący struktur dyskryminacyjnych w niniejszym rozdziale).

Ważną sferą zidentyfikowaną w trakcie badania jako obszar nierówności i wykluczenia jest używanie **języka nacechowanego uprzedzeniami / mowy nienawiści**. W społeczności szkolnej, bez względu na etap edukacji, pomiędzy uczennicami i uczniami bardzo często dochodzi do aktów przemocy/agresji słownej, która jednocześnie odnosi się do grup mniejszościowych, wykluczanych, dyskryminowanych. W zasadzie prawie wszystkie osoby biorące udział w badaniu podają przykłady, kiedy dzieci i młodzież, chcąc obrazić siebie nawzajem, używają określeń odwołujących się do różnych mniejszości, co obrazują poniższe cytaty:

[Dzieci] używają sformułowań, o których myślą, że są obraźliwe, natomiast tak naprawdę nie rozumieją genezy, genealogii tego słowa, nie wiedzą, skąd się bierze i jak to się w ogóle je. Dzieciaki używają sformułowań z takiej gwary więziennej typu „ty cwelu”, bardzo często chłopcy [mówią tak] do siebie, prawda? Kiedyś zapytany przeze mnie [uczeń] „a co to znaczy”, [mówi] „nie, nie wiem, bo tak się mówi”. Jak chce się mu dopiec, to tak się mówi, ale żeby wiedzieć, co to znaczy, żeby znać tę historię, to już niekoniecznie. „Ty downie” [to też] standardowe określenie, które słyszy się na korytarzach [A-R-3].

Ta homofobia też się pojawia, od razu, słuchaj, świetnie potrafią, nie zawsze potrafią wyjaśnić, definicję podać, ale przykłady znają, czują, bo mają to na co dzień, bo sami do siebie też tak mówią i to jest taka zabawa [D-R-7].

Tak, też obelga „ty żydzie” jest bardzo na topie, to też wynika z tego, że nasza szkoła jest umiejscowiona na granicy terytorialnej kibiców dwóch drużyn, oni ze sobą tam konkurują, w sensie kibice, więc bywa tak, że, nie wiem, cała szkoła jest za [nazwa klubu piłkarskiego], a są jakieś trzy osoby, które są za [nazwa innego klubu piłkarskiego], wyzywają się od „żydów”, to jest na porządku dziennym. Taki jest też trend, zauważyłam, na murach, że [są] „[nazwy klubów] – żydzi” [F-R-9].

Podkreślam, że są to przykłady, które podaję w odróżnieniu od przykładów przemocy werbalnej. Jako przemoc werbalną kwalifikuję wypowiedzi kierowane do konkretnej osoby ze względu na pewną jej cechę – ich charakter odnosi się w wyraźny sposób bezpośrednio do nich (np. wypowiedź „żółtek” o osobie pochodzenia azjatyckiego czy „pedał” o osobie/do osoby o orientacji homoseksualnej – faktycznej lub domniemanej). W przypadku powyższych wypowiedzi taka zależność nie zachodzi – używając słów „ty żydzie”, „ty downie”

młodzież ma na celu obrażenie kogoś poprzez negatywną konotację z konkretną grupą, która jest mniej lubiana i akceptowana w społeczeństwie.

Jednocześnie osoby biorące udział w badaniu, pytane o przykłady dyskryminacji, często odnoszą się do języka nacechowanego uprzedzeniami czy mowy nienawiści, choć trudno tutaj o precyzyjne sformułowanie. Przypomnę, że według Rady Europy „mową nienawiści są wypowiedzi, które szerzą, propagują i usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nietolerancji, podważające bezpieczeństwo demokratyczne, spójność kulturową i pluralizm”¹⁶. W kontekście takiej definicji mowy nienawiści, przykłady przytoczone przez rozmówczynie i rozmówców można określić jako przykłady użycia języka wykluczającego, nierównościowego, nie spełniają one natomiast kryteriów mowy nienawiści. Jest to język, co do którego można domyślać się, że powstaje na bazie stereotypów i uprzedzeń – jest to prawdopodobne ze względu na kontekst sytuacyjny (cel wypowiedzi: obrażenie drugiej osoby), a także historyczny (np. historia antysemityzmu czy romofobii w Polsce). Warto jednak zwrócić uwagę, że skutki używania tego typu sformułowań można porównać do skutków funkcjonowania mowy nienawiści – budują one negatywny stosunek do określonej mniejszości czy grupy wyróżnionej na podstawie jednej cechy, wskazują na fakt, że przynależność do tej grupy czy konotacja z nią może być negatywnie odbierana. Takie powtarzające się sformułowania mogą powodować, że np. osobom homo- czy biseksualnym jest znacznie trudniej podjąć decyzję o *coming out* („wyjściu z szafy”), czyli ujawnieniu swojej orientacji nieheteroseksualnej. Podobnie, osoby mające żydowskie korzenie w swojej rodzinie mogą mieć trudność z ujawnieniem swojego pochodzenia. Z drugiej strony język, oprócz tego, że odzwierciedla nasze myślenie o świecie, również je konstruuje. I na to wskazują rozmówcy i rozmówczynie – dzieciom i młodzieży zdarza się używać tego typu sformułowań bez wiedzy, co one tak naprawdę oznaczają, do jakiej grupy się odnoszą. W ten sposób uwewnętrzniają uprzedzenie do ludzi nazywanych „pedałami” czy „żydami”. W efekcie, kiedy już dowiadują się, co takie określenie znaczy, „przypinają” ten kawałek wiedzy, często stereotypowej, do posiadanego uprzedzenia, rzadko próbują poddać w wątpliwość negatywny wydzźwięk wypowiedzi czy dowiedzieć się, skąd ona się wzięła¹⁷.

16 Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy nr R/97/20; dz. cyt.

17 Badania pokazują, że dzieci w wieku przedszkolnym uczą się najpierw werbalnych etykiet grup oraz skojarzonych z nimi stereotypów, a dopiero później dowiadują się, jak odróżniać ludzi, których te etykiety dotyczą. Znają zatem stereotyp, zanim potrafią rozpoznać, kogo on dotyczy. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 44–45. Dominika Cieślukowska jako jedną z cech stereotypów wskazuje to, że są one nabywane: dziedziczone społecznie i kulturowo, przekazywane z pokolenia na pokolenie. Dodaje, że dzieci nie rodzą się wyposażone w „stereotypowe kategorie postrzegania świata”, ale bardzo szybko chłoną uproszczenia i generalizacje, podawane im z różnych źródeł: od rodziców i innych członków, członków rodziny, opiekunów i opiekunów w przedszkolu, w grupie rówieśniczej czy z mediów. D. Cieślukowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja*

Oprócz opisanych wcześniej sformułowań, w rzeczywistości szkolnej powtarzają się także wypowiedzi, które w widoczny sposób odnoszą się do przytoczonej definicji mowy nienawiści – w jawny sposób poniżają, lekceważą, upokarzają pewną grupę społeczną ze względu na jej cechę, a także nawołują do nienawiści i przemocy:

Moja jedna była uczennica mówiła, że ona była ujawnioną lesbijką już w gimnazjum. U niej to wygląda tak, że [musi znosić] hejting na Facebooku niektórych ludzi. (...) Na przykład jacyś znajomi z klasy zaczynają, nie wiem, ona da zdjęcie z dziewczyną, to zaczyna się: „fu, jesteście obleśne, nienormalne”, no nie wiem, nawet nie swoją dziewczyną, tylko powiedzmy, jakiś tam komentarz do wydarzeń bieżących. Tęcza płonie – „fuj, wy wszyscy jesteście zboczeni”. I wiadomo, jak to ludzie, pełno wulgaryzmów [B-R-4].

To był taki fajny klimat, z bardzo inteligentną klasą, ale kiedyś usłyszałam na lekcji, omawiając Holokaust, jakieś tam zagadnienia dotyczące Holokaustu, czysto historyczny aspekt, coś tam zapisywałam na tablicy, a ktoś rzucił hasło, że „zbyt mało tych Żydów Hitler wybił”. Odwróciłem się na początku, w takim swoim stylu działania, jakiś taki nieprzemyślany żarcik, próbowałem to jakoś skomentować: „co to w ogóle miało być, kto to jest takim bohaterem? Może porozmawiamy, jestem w szoku, że coś takiego słyszę”. Ale zamiast ta rozmowa się skończyć, to kolega drugi i trzeci zaczęli wtórować temu pierwszemu i naprawdę, okazało się, że mają jakieś dziwne poglądy ci chłopcy [A-R-5].

Rozmawiamy i pada „ruscy”. Ja na przykład nie muszę też przytaczać, są różne wątki, ale mówię: „mówmy Rosjanie”. „Ale panie Krzysztofie¹⁸, darujemy sobie – ruscy”. Albo „wszyscy Niemcy”. Był taki projekt z Centrum Solidarności o tym, jak nam Niemcy pomagali w stanie wojennym. Podchodzi dziennikarka do mojego ucznia i pyta: „coś zmienił ten projekt?”. „No, jestem w szoku, że nam pomagali”. „A dlaczego jesteś w szoku, że nam pomagali w latach 80.?” „Bo Niemcy to nasz wróg”. To przez pryzmat II wojny światowej. (...) Mówię: „to chyba was nie dotyczy”, ale się okazuje, że nawet w takich młodych ludziach gdzieś to siedzi, może przekazane z domu, przez babcię lub dziadka [A-R-5].

antydiskryminacyjna..., s. 76–78. Z kolei badania Moskowici (1984), dotyczące „reprezentacji społecznych”, czyli ogólnie podzielanych w danej społeczności przekonań, wykazują, że w sytuacji, kiedy wiele osób w naszym otoczeniu wierzy w pewien pogląd lub zapewnia o jego prawdziwości, również przyjmujemy je za swoje, nie poddając w wątpliwość i nie sprawdzając. Kluczowa staje się popularność danego poglądu w naszej sieci społecznej. L. S. Newman, R. Erber, *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 137–138.

18 Imię nauczyciela zmieniono.

To jest kwestia pojawiających się na lekcji, jak ja mówię o narodowościach, zwrotów... jak ja mówię o Rosji i ktoś mówi „rusek”, „szwab”, „brudasy” o Romach się może pojawić [L-R-13].

We wszystkich tych sytuacjach uderzające jest to, że wypowiedź młodych ludzi podczas zajęć (czy wpis w portalu społecznościowym) to efekt świadomej decyzji, której celem jest zdegradowanie, poniżenie określonej grupy narodowościowej, etnicznej czy mniejszości seksualnej. Niepokoić może fakt, że tego typu wypowiedzi, będące wyrazem mocno zakorzenionych stereotypów i uprzedzeń, nie są w żadnym stopniu powodem do wstydu czy ostrycyzmu. Wręcz przeciwnie, mogą stać się one powodem do dumy, podziwu, czasem wręcz zarzewiem dla kolejnych, coraz ostrzejszych w tonie, komentarzy.

Z takim kontekstem może wiązać się jeszcze jeden aspekt przemocy motywowanej uprzedzeniami, powtarzający się w wypowiedziach. W kilku wywiadach pojawiają się informacje o grupach młodzieży działających w organizacjach nacjonalistycznych, zainteresowanych ideami konserwatywno-narodowymi. Czasami wskazywano także na kontekst związany z silną identyfikacją uczniów – chłopców – z klubem piłkarskim oraz środowiskiem „pseudokibiców”.

[Chłopak z mniejszości] trafił do klasy, gdzie była ogromna grupa skinheadów, tak, chłopców, którzy szczylicili się na Facebooku tym, że chodzili na różne pikiety „Polska dla Polaków”, takie tysolki i powiem, problem był ogromny, bo to była taka dyskryminacja [A-R-3].

Coś zapisywałem na tablicy, a ktoś rzucił hasło, że „zbyt mało tych Żydów Hitler wybił”. (...) Oni się w tej grupce bardzo nakręcili i to nie było fajne. Gdyby to... Mówię, aż mi trudno uwierzyć, że to się zadziało na lekcji i to z takimi chłopakami, z którymi te relacje na co dzień były bardzo fajne. Ale też trochę wyszło, że takie oddziaływanie stadionu, pozapiłkarskie zainteresowania... Nawet rodzice, wiem, potem, gdy się afera niezła z tego zrobiła, przeszukiwali ich trochę, ich pokoje, to gdzieś tam między książkami różnymi znalazły się tytuły jakichś gazet faszystowskich, czy takich bardziej ultrapravicowych, w takim znaczeniu bardzo ocierającym się o atak, agresję przeciwko wszelkiej różnorodności [A-R-5]¹⁹.

Taka sytuacja może stanowić odzwierciedlenie popularności grup o charakterze narodowo-radykalnym czy nacjonalistycznym w polskim społeczeństwie – organizacje ultrapravicowe, wskazujące na wąskie rozumienie patriotyzmu, dbające o „czystą Polskę”, rozumianą jako kraj wolny od imigrantek i imigrantów, z tzw. tradycyjnym (czyli heteroseksualnym) modelem

19 Zob. także wypowiedź L-R-13 na stronie 210.

rodziny, promującą wyłącznie wartości chrześcijańskie. W takich organizacjach często funkcjonują ludzie bardzo młodzi, co odzwierciedlają wyniki niniejszego badania.

Podsumowując część dotyczącą dyskryminacji rówieśniczej, której obraz wyłania się z wywiadów przeprowadzonych w ramach badania, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, w zasadzie nie ma grupy mniejszościowej, która byłaby wolna od tego typu sytuacji – w wywiadach pojawiają się przykłady dyskryminacji ze względu na pochodzenie narodowe i etniczne, wyznanie, orientację homoseksualną, płeć, status społeczno-ekonomiczny, wygląd zewnętrzny. Wynika z tego, że dużym wyzwaniem jest stworzenie w szkole przestrzeni bezpiecznej pod tym względem, wolnej od stereotypów i uprzedzeń. Jednak tej przestrzeni nie może, nie jest w stanie stworzyć jedna osoba, czyli liderka czy lider równości. O potrzebie wsparcia i budowania wspólnoty wolnej od dyskryminacji piszę w dalszej części rozdziału. Druga istotna kwestia to różnorodność i przenikanie się „masek” dyskryminacji, wykorzystywanie różnych rodzajów przemocy motywowanej uprzedzeniami, nękania, szykanowania, często nierozpoznane przez szkołę i osoby w niej pracujące, w najlepszym wypadku włączane do zbioru „niewłaściwych zachowań” czy szeroko definiowanej przemocy. Istotne jest, że liderki i liderzy równości, biorący udział w badaniu, a zatem osoby z wysoką świadomością antydyskryminacyjną, nie mają żadnych problemów z przytoczeniem kilku-kilkunastu przykładów dyskryminacji w relacjach między uczennicami i uczniami, co pokazuje, że mogą one stanowić smutną rzeczywistość części dzieci i młodzieży uczącej się w polskiej szkole.

5.1.3 Dyskryminacja w szkole – nauczycielki i nauczyciele w relacjach z uczennicami i uczniami

Rozmówcy i rozmówczynie przytaczają sporo przykładów dyskryminujących zachowań nauczycielek i nauczycieli wobec uczennic i uczniów należących do mniejszości czy wyróżniających się np. wyglądem. Jest to o tyle niepokojące, że odpowiedzialnością tych osób jest zapewnienie fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa dzieci i młodzieży przebywającej w szkole, a także wzmocnienie postawy tolerancji, szacunku, równego traktowania. W wyniku analizy wyróżniam trzy typy zachowań, na które zwracają uwagę osoby biorące udział w badaniach.

Pierwszy rodzaj zachowań odnosi się do sytuacji, w których nauczycielki i nauczyciele podejmują działania czy prezentują wypowiedzi wymierzone wprost przeciwko jakiejś grupie lub osobie, jednoznacznie określające negatywny stosunek do niej.

Chciałabym, żebym w szkole, żadnej szkole, nie spotkała się już więcej nigdy z taką kartką, z jaką kiedyś ostatnio się spotkałam, gdzie na czerwono było napisane, że konkretne dziecko z imienia, może w klasie stać... nie, może w klasie klęczeć albo co najwyżej stać, ale nie może siedzieć, tak. (...) To było nie za karę. To był sposób radzenia sobie z dzieckiem z innej narodowości. Z dzieckiem, które za dużo pyta

i najlepiej, żeby się zmęczyło staniem. Także marzę o tym, żeby nie było takich sytuacji w szkole. W żadnej szkole. Żeby żadne dziecko nie spotkało się z taką sytuacją ze strony nauczyciela. To było ze strony nauczyciela, tak. To nauczyciel wywiesił w klasie taką kartkę odnośnie dziecka... bo dla mnie to już jest straszne zachowanie [C-R-6].

Nauczyciele czasem sami, jak mówiłam, podtrzymują dyskryminację lub sami ją powodują. Na przykład jedna nauczycielka ma teksty do dzieci pod tytułem – zresztą dobra nauczycielka, dyplomowana, jakbyś z nią porozmawiał, to bardzo fajna babka – jak były modne spodnie z jakimś obniżonym stanem: „nie mogłaś sobie jeszcze niższych kupić? O Jezu, włosy łonowe ci widać już!” [B-R-4].

Przyszła matka taka roztrzęsiona z córką i zaczęła opowiadać, że ta konkretna nauczycielka powiedziała do jej córki: „skończysz, jak swoja matka”²⁰. (...) Matka była taka: „co zrobić, taka sytuacja. Nie kradnę”. Była bardzo zdenerwowana tą sytuacją [B-R-4].

Powyższe przykłady stanowią świadectwo, że w nauczycielkach i nauczycielach czasem nie pojawia się refleksja dotycząca tego, z jakim przekazem wiąże się wypowiedź czy wywieszona kartka. Pomijając świadomość czy wrażliwość antydyskryminacyjną, trudno zaakceptować fakt, że tego typu słowa padają w szkole – są stygmatyzujące, poniżające, bardzo krzywdzące. Jeżeli dodamy do interpretacji tej sytuacji perspektywę równościową (zwracającą uwagę na relacje mniejszość – większość oraz mechanizmy wykluczenia i dyskryminacji), widzimy, że takie wypowiedzi noszą znamiona dyskryminacji ze względu na pochodzenie narodowe, płeć oraz status społeczno-ekonomiczny.

Do podobnej kategorii kwalifikują się przykłady dyskryminujących wypowiedzi, które nie są kierowane bezpośrednio do uczennicy i uczniów noszących daną cechę tożsamości, ale przekazują jednoznacznie negatywny stosunek do określonej grupy.

Dyskryminacja jest jakby programowa, dyskryminacja jest utrzymywana przez innych nauczycieli, na przykład pani psycholożka w mojej szkole, która próbowała przeprowadzać jakieś warsztaty z moją klasą, kolejne po prostu, to oni od razu ją pytali – jeden chłopak szczególnie ten temat podtrzymywał – „co pani myśli o gejach?”. A dla pani to nie jest normalne. No i przepraszam, mówi to psycholożka, czyli osoba, zdawałoby się... I oni potem wszystkich nauczycieli pytali po kolei. (...) [Psycholożka] nie ponosi żadnych konsekwencji. To co, mam iść wtedy do psycholożki i powiedzieć: „pani jest głupia”? Albo: „uważam, że pani powinna przejść szkolenie

20 Ze względu na możliwość identyfikacji usunięto informację o matce; uwaga dotyczyła zawodu o niskim prestiżu społecznym.

antydiskryminacyjne"? (...) W szkole nie ma takiej sytuacji, że my się nawzajem krytykujemy [B-R-4].

[Dot. konfliktu dziewcząt powstałego po *coming-out*ie jednej z nich] To jest dziwne, bo tak jak o tym teraz mówię, wydaje mi się, że to jest niedorzeczne, żeby to w ten sposób zostawić, ale ja to chyba tak zostawiłam, w sensie nic więcej nie zrobiłam z postawą nauczycielek w stosunku do tej kwestii. W sensie, że każda z nich ma jakiś swój ogląd na ten temat, na przykład pani pedagog, moja ukochana współpracowniczka, z którą dużo rzeczy robimy wspólnie i się wspieramy, i to fajnie wychodzi, no ale mamy w takich kwestiach różne poglądy i ona usilnie chciała ten wątek odsunąć [F-R-9].

Mam na przykład ciągle problem z osobą, która prowadzi u nas katechezę. Ona potrafi co jakiś czas wystrzelić coś takiego, że homoseksualizm jest chorobą. Moje stosunki z tą osobą nie są na tyle dobre, ciężko mi troszeczkę [interweniować, kiedy] nie rozmawiamy ze sobą. I to jest chyba mój duży błąd. Prowadzę rozmowy później z uczniami, którzy odczuwają jakąś taką wysoką niezgodę na pewnego rodzaju stwierdzenia, które padają. Mam wrażenie, że czasami przekazujemy dwa odrębne systemy wartości, postrzegania świata na odrębnych przedmiotach, na których się znajdujemy [L-R-13].

Znamienne, że przykłady te dotyczą przede wszystkim homoseksualności, co ponownie pokazuje, że funkcjonowanie uczennic i uczniów nieheteroseksualnych w przestrzeni szkolnej może być niezwykle utrudnione i obciążone komentarzami, uwagami, informacjami, które nieustannie podają w wątpliwość ich uczucia, poczucie „normalności” – zapewne często budowane z dużym trudem – czy poczucie własnej wartości. Te sytuacje pokazują także, że liderki i liderzy równości, będący jednocześnie w zależności służbowej czy po prostu pracujący jako członkowie i członkinie grona pedagogicznego, często znajdują się w potrzasku. Z jednej strony widzą sytuacje związane z uprzedzeniami i dyskryminacją, i chcą na tego typu sytuacje reagować, z drugiej – zdarza się, że nie mogą tego robić wprost, w obecności uczennic i uczniów. Sami również doświadczają dyskryminacji ze względu na tematykę, którą się zajmują lub nie otrzymują wsparcia, które pozwalałoby im na podejmowanie merytorycznej dyskusji i kolejnych działań.

Drugi rodzaj działań, o których liderki i liderzy równości mówią w wywiadach, to takie, które „podsycają” dyskryminację i mowę nienawiści wśród uczennic i uczniów, stanowią jej początek lub dają jawną akceptację dla nierównego traktowania.

Chłopcy na przykład bardzo silnie dyskryminują chłopców, szczególnie tych, którzy nie są dobrzy w sporcie. (...) Był taki chłopak, który miał (...) kłopoty zdrowotne (...), on na początku był bardzo dyskryminowany i niestety to było też trochę podsycane przez wuefistę. On nie chciał nic złego powiedzieć, bo to jest taki bardzo fajny, młody chłopak, który jest generalnie przyjaźnie nastawiony do dzieci, do młodzieży, ale

właśnie raz coś powiedział, „ruszaj się” czy jakoś... No jakoś się wypowiedział i zaczęła się jakaś afera wielka. Dzieci, chłopcy to podchwycili, zrobiło się z tego nieprzyjemnie, matka składała jakąś [skargę]. Matka była bardzo tym wuefistą zdenerwowana. A potem oni mówili: a bo myśmy – jak z nimi rozmawiałam na te tematy, dlaczego oni się do siebie nawzajem tak odzywają, to na przykład mówili: „bo myśmy kiedyś dręczyli tego tam, Marka²¹, no ale potem się dowiedzieliśmy, że on jest chory, no to już przestaliśmy”. Więc jakby... trzeba mieć jakieś usprawiedliwienie, jak się jest innym. Najlepiej, żeby to była choroba [B-R-4].

Bardzo często właśnie uczniowie homoseksualni opowiadają mi, że wystarczy jeden głupi żart albo źle sformułowany temat na przykład na religii: „Homoseksualizm – przeznaczenie czy choroba?”, żeby oni poczuli się tak zupełnie sami i zupełnie właściwie bez wsparcia [E-R-8].

Na przykład szliśmy do lasu, na dzień zbierania śmieci. No i był jeden taki chłopak, właśnie uznany przez... z którego dzieci się trochę śmiały i nauczyciele go nie lubili. Często jest tak, że dużo nauczycieli nie lubi tej samej osoby z jakiejś przyczyny. No i ten chłopak był akurat niski, głośny, bo wiadomo, chciał na siebie zwrócić uwagę. Klasa tak się z niego śmiała, to nauczycielka jakby tak podtrzymywała to wszystko. Jak się z niego śmiali, to ona też się śmiała, jak on coś powiedział, próbował powiedzieć, to na przykład nie zwracała na niego uwagi. To była sytuacja już taka nieformalna. Nie, że lekcja, tylko idziemy sobie po lesie. On coś próbował do niej powiedzieć. Na zaczepki innych uczniów odpowiadała, a na jego nie, w ogóle go ignorowała. Tylko, że znowu, tak może ciężko... No wie wiem.. I też mówiła: „aa, on jest taki głupi, że weź przestań” [B-R-4].

Trzeci rodzaj działań nauczycielek i nauczycieli to wypowiedzi bezrefleksyjne, oparte na wewnętrznych uprzedzeniach, powodujące napiętnowanie, poniżenie uczennicy czy ucznia bez refleksji nad konsekwencjami.

Pamiętam kiedyś swoją rozmowę z jedną z pań nauczycielek z jakiejś szkoły z nami zaprzyjaźnionej, która do nas dojeżdżała spoza miasta. I ta pani przy tych dzieciach potrafiła o tych dzieciach opowiadać jakieś szczegóły, które dotyczyły ich życia domowego, że na przykład ktoś pochodzi z rodziny, tego słowa ona użyła, „patologicznej” (...) Przy tym dziecku [A-R-1].

Na przykład teraz mi się przypomina taka sytuacja, kiedy przychodzą poruszone dziewczęta, bo na zajęciach przysposobienia obronnego nauczyciel używa bardzo

21 Imię chłopca zmienione.

obrażającego dziewczęta zwrotu, że mają zawsze pamiętać... że mają „czyścić podwozie”. Generalnie wtedy miały, że tak powiem, przekonanie w jakiś sposób dziewczęta, że zostały potraktowane jako przedmioty, a nie szanowane istoty ludzkie. Szukając drogi, rozwiązania, przyszedł do mnie i ja odbyłem rozmowę z nauczycielem, który, z tego, co mi wiadomo, przeprosił je i przyznał, że to był niegrzeczny zwrot... no i w jakichś rubasznym żartach z kolegami niech sobie go używa, ale nie powinien użyć w stosunku do uczennic. Mam nadzieję, że po tej nauczce nigdy już tak się nie zachowa, może i częściej zwraca uwagę... notabene jest to bardzo fajny człowiek, w rozwijaniu innych zainteresowań uczniowskich [L-R-13].

Takie przykładowe wypowiedzi mogą świadczyć o braku wrażliwości, wyczuleniu, traktowaniu wypowiedzi jako neutralnych lub żartobliwych. Wydawać się może, że nauczycielki i nauczyciele pozwalają sobie na żarty, które stanowią pewną „rubaszną” normę w polskim społeczeństwie – dowcipy o charakterze seksistowskim, rasistowskim. Nie może być jednak tak, że zapominają o swojej specyficznej zawodowej roli, o tym, że mają obowiązek stanowić dla młodzieży wzór, również pod względem zachowań i wypowiedzi wolnych od dyskryminacji. Interesujące jest to, że w wypowiedziach liderki i liderów równości, w których przytaczają tego typu zachowania swoich koleżanek i kolegów z pracy, widoczna jest duża wyrozumiałość. Nie dają oni przyzwolenia na zachowania dyskryminujące, ale zwracają uwagę na to, że mogą one pojawiać się z przyzwyczajenia i bez złych intencji. Oczywiście w kontekście badania zjawiska dyskryminacji często powtarza się, że istotna nie jest intencja, lecz skutek – sytuacja gorszego potraktowania uczennicy lub ucznia. Można jednak domniemywać, że liderki i liderzy równości mają świadomość, jak trudno jest budować własną postawę antydyskryminacyjną, jak długiej drogi to wymaga – wielu refleksji, przykładowych sytuacji, udziału w warsztacie czy przeczytanej literatury. Dlatego reagują, zwracają uwagę, wskazują na potrzebę przeprosin, ale nie krytykują osoby jako „złego człowieka” (czasem wręcz podkreślają jego/jej inne kompetencje związane z wykonywanym zawodem). Zdarzają się jednak sytuacje, które trzeba jednoznacznie oceniać – nie pozostawiają bowiem żadnych wątpliwości co do złych intencji nauczycielki czy nauczyciela. W wywiadach pojawiają się bowiem opisy takich działań grona pedagogicznego, które służą zaprzeczeniu istnienia zjawiska dyskryminacji, a nawet ukryciu jej przed osobami powołanymi do wspierania dzieci należących do mniejszości (jak asystenci/asystentki kulturowe czy nauczycielki/nauczyciele wspomagające edukację uczniów (i uczennic) romskich).

Była romską dziewczynką, tak. Czyli była inna. No i była wyzywana właśnie i tak ją upokarzano, a pedagog i nauczyciel zamiast porozmawiać, zabronił jej mówić rodzicom i [nauczycielce wspomagającej edukację uczniów/uczennic romskich]. Mówił „rozwiżemy to”, tak. To się nasilało i dziewczynka przestała chodzić do szkoły. Bo bóle żołądka, wymioty, nerwowość. I tak jak mówiłam, gdy zgłaszała to innym nauczycielom, to było „oj przestań, wymyślasz to sobie”. I było wzruszenie ramion, odwrócenie głowy... no tak jak mówię, dopiero kiedy dziewczynka przestała

i już dłuższy okres nie chodziła do szkoły, rodzice się zorientowali, dlaczego tak jest, „dlaczego ciągle cię ten brzuch boli” i tak dalej. No i oczywiście badania lekarskie. A z drugiej strony, mama poszła do szkoły i dowiedziała się. W tym momencie mama stanęła na forum klasy i powiedziała, że nie życzy sobie, żeby jej córka była obrażana. I poprosiła o przeniesienie do innej klasy, co zrobiła szkoła. Ale jak mówię, dziecko prześladowane nie ma być przenoszone do innej klasy, to klasę mamy zmienić. W tym wypadku, tak jak mówię, dwa miesiące przed końcem roku szkolnego dziewczynka została przeniesiona do klasy równoległej, gdzie ukończyła edukację szkoły podstawowej i teraz już poszła do gimnazjum. Ale tak nie powinno się dziać [C-R-6].

W powyższym przykładzie widoczne jest, jak bardzo nieprzyjemna i dolegliwa dla dziewczynki musiała być ta sytuacja, skoro doprowadziła do reakcji psychosomatycznej. Ponadto widzimy, jak dużą nieodpowiedzialnością wykazały się osoby z grona pedagogicznego, próbując zatuszować problem (bo zdecydowanie zakaz opowiadania o sytuacji dyskryminacji osobom, które mogą wesprzeć dziecko, należy tak nazwać).

Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w badaniach to często osoby, które od wielu lat pracują z tematyką równości, różnorodności, przeciwdziałania wykluczeniom, prawom człowieka. Jednak nawet w tych wywiadach wyczuwalny jest pewien kłopot związany z mówieniem o homoseksualności, biseksualności, transseksualności – przy czym te dwie ostatnie kategorie są w zasadzie niewidoczne w badaniach. Dla części osób wyraźnie trudne jest mówienie o homoseksualności i dobór słów dotyczących tego tematu – tylko w niektórych wywiadach pada wprost słowo „gej”, „lesbijką”, „osoba homoseksualna”, w innych wydawać się może, że rozmówczynie czy rozmówca unika ich, korzystając z tego, że takie słowo czy kontekst pojawił się w pytaniu osoby przeprowadzającej wywiad.

- A są realnie w szkole osoby, które są wyoutowane i które mówią o orientacji seksualnej, czy to jest temat tabu? (...)
- On... nawet do tej pory mamy wątpliwości, czy to było na serio, czy to była taka gra, bo nikt go wprost o to nie zapytał. I ten wiek, jeszcze wtedy tak niekoniecznie... nikt go wtedy nie zapytał bezpośrednio. Natomiast my mieliśmy takie podejrzenia, że to właśnie jest na pokaz, że to nie jest jego prawdziwa natura, tylko to się dzieje na pokaz. Bo to był chłopak, który przychodził... też był właśnie z tego „kabaretu”, to już chyba kilka lat istnieje – i on właśnie przychodził z pomalowanymi oczami, z takimi włoskami zaczesanymi, robił takie specyficzne ruchy, które my znamy, takie ułożenie rąk, mówił takim głosem, strasznie gestykulował, także było widać u niego takie przesadzenie troszeczkę. Kiedyś przyszedł z pomalowanymi na czarno paznokciami. Tak jakby chciał za wszelką cenę zwrócić na siebie uwagę. Myśmy się nawet kiedyś zastanawiali, była specjalna rada pedagogiczna poświęcona temu, bo myśmy za bardzo nie wiedzieli, jak to ugryźć. Bo on... był traktowany specyficznie, szkoła go traktowała, uczniowie go traktowali na zasadzie takiego troszeczkę dystansu

i takiego trochę przymrużenia oka. Natomiast rzeczywiście on się w oczy rzucał, tak. Zastanawialiśmy się, czy on nie wymyślił sobie, że będzie w ten sposób zwracał na siebie uwagę, że nie miał innego pomysłu na życie i wymyślił sobie coś takiego. Trudno nam powiedzieć. No temat rzeczywiście specyficzny był. Był specyficzny niezmiernie i widać było, że...

– Ale to był dystans czy było coś więcej, jakieś śmiechy, chichy?

– Były, były.

– Jakież przykrości takie wprost?

– Myślę, że – z tego co pamiętam, bo to kilka lat temu było – był wyzywany, parę razy zdarzyło mu się na pewno być wyzywany właśnie od pedatów. Natomiast on – mówię, to nie było tak, że jakby on to, nie wiem, czy mówię precyzyjnie – on jakby sam o to prosił. Bo jeżeli tak mi się wydaje, że jeżeli ktoś ma odmienną orientację, jeżeli to trzyma dla siebie, to nie ma z tym żadnego problemu. Natomiast on rzeczywiście bardzo mocno pokazywał tę swoją inność, przy czym mówię – kiedy do końca i w trakcie jego obecności myśmy to analizowali, nie mamy pewności, czy to był stan realny, stan faktyczny, czy to nie było przypadkiem takie zwrócenie na siebie uwagi [A-R-3].

To, co zwraca uwagę, to fakt, że pojawia się tutaj również odniesienie do nienormatywności w kontekście wyglądu zewnętrznego, do wychodzenia poza schemat, jeśli chodzi o to, co jest „dziewczęce”, a co „chłopięce”²². Na takie sytuacje szkoła wydaje się być nieprzygotowana, a komentarz osoby biorącej udział w badaniu świadczy o tym, że ten temat jest obcy, niewygodny, nieprzepracowany („bardzo specyficzny”, „prowokował”, „sam się o to prosił”). To pokazuje, że w sytuacji, kiedy ktoś wygląda inaczej niż większość (dotyczy to szczególnie chłopców), szuka się pewnego rodzaju usprawiedliwienia dla poniżających i dyskryminujących zachowań. I szczególnie ostre oceny i komentarze dotyczą właśnie chłopców, którzy nie mieszczą się, nie chcą się mieścić w kanonie męskości.

22 Wydawać się może, że Polsce, w świadomości społecznej, zaczynają pojawiać się takie tematy, chociażby związane z udziałem w różnego rodzaju programach młodych mężczyzn wykraczających poza normę męskości (Michał Szpak, polski wokalista, uczestnik programu „X Factor” w 2011 roku czy Mateusz Maga, uczestnik programu „Top Model” w 2014 roku). W 2014 roku w mediach kilkakrotnie pojawiła się historia Michała Garpińskiego, mieszkańca Łodzi, identyfikującego się jako osoba transgender, któremu ze względu na kobiece ubranie i makijaż odmówiono możliwości oddania krwi, por. tutaj: http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,100958,16655417,Jestem_hetero__Nie_jestem_mezczyzna__ktory_po_prostu.html [dostęp: 20.10.2014]; http://wyborcza.pl/1,75478,16849123,Czy_facet_w_spodnicy_moze_oddac_krew__W_Lodzi_nie_.html#CukGW [dostęp: 30.10.2014]. Jednocześnie bardzo widoczna jest niestety fala nienawiści oraz gróźb, z jakimi spotykają się osoby odbiegające od „normy męskości”.

Druga praktyka, która pokazuje, że o orientacji seksualnej nie mówi się wciąż w sposób neutralny, to używanie przymiotników „inna” czy „odmienna” w momencie, kiedy osoby mają na myśli orientację homoseksualną.

To znaczy tak nie wprost, ale do innych nacji, na przykład w stosunku do Żydów, do osób o innej orientacji psychoseksualnej, tutaj są bardzo ostre komunikaty [D-R-7].

Wobec osób czarnoskórych czasem pojawiają się uprzedzenia, ale to też nie jest zbyt częste, takie stereotypy. I wobec osób odmiennej orientacji, ale to już żeśmy ten temat poruszali [L-R-13].

Zwracam na to uwagę nie w celu napiętnowania tego typu sformułowań, ponieważ z wywiadów indywidualnych bardzo wyraźnie wynika szeroko rozumiana akceptacja dla różnych mniejszości oraz budowanie poczucia bezpieczeństwa, które umożliwia uczniom i uczniom podjęcie decyzji o *coming out*ie wobec nauczycielki czy nauczyciela. Może być tak, że dla uczennic i uczniów, przyzwyczajonych do tego rodzaju sformułowań, przymiotniki takie jak: inna, odmienna nic nie znaczą. Warto jednak pokazać, że również na poziomie uwewnętrznionych sformułowań, często używanych w społeczeństwie, mogą pojawić się mikronierówności, wskazujące, która orientacja seksualna jest tą właściwą, uprawnioną, „normalną”, a która – w rozumieniu społecznym – odbiega od normy. Kolejne opisane przez nauczycielkę działania pokazuje, jak w efekcie jej działania i komentarza pojawia się dodatkowa nierówność, tj. zróżnicowanie poziomu akceptacji dla osób z mniejszości, w zależności od tego, jaką grupę reprezentują.

[Opis ćwiczenia polegającego na przyklejaniu etykietek grup mniejszościowych na plecach] Był uczeń, który strasznie nie lubił Żydów (...). Myślę sobie: „o kurcze, no to mamy problem”. No to na plecki, no, nie przyczepię mu „Żyda”, nie będę świnią i też mu „Roma” nie przyczepię. To mu dałam „geja”. To była mała grupa i była grupa, która była mi znana, bo też nie wylecę z tym do pierwszej lepszej grupy, której nie znam. No i nagle tam zaczęli podchodzić do niego, mówić, mówili bardzo grzecznie, młodzież sobie nie pozwala tak jak dorośli, nie, są bardziej stremowani, nie wiedzą, ile mogą. I on był ciekawy: co ja takiego miałem na plecach? No chodź, odkleję ci, bach... To on już Żydów pokocha, już Romów pokocha, gejów to on nie pokocha – do mnie z takim tekstem. Ja mówię: „wiesz co? To przynajmniej tyle te warsztaty dały, że już na Żydów popatrzyłeś inaczej i na Romów, już tak po nich nie jeździsz” i zaczęłam się śmiać. Ale mówię: „wiesz, to są też ludzie i mają też swoje prawa” [D-R-7].

Przyglądając się tej wypowiedzi z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej, trudno zgodzić się na taką postawę nauczycielki, która daje swego rodzaju przyzwolenie na dyskryminację ze względu na orientację seksualną, negocjując w zamian wycofanie się ucznia z antysemityzmu czy romofobii. Oczywiście nie zawsze dysponuje się czasem i przestrzenią

na gruntowne przedyskutowanie wszystkich kwestii, ale – szczególnie w sytuacji wprowadzania ćwiczenia z warsztatu antydyskryminacyjnego – tego typu przekaz nie powinien mieć miejsca.

Ostatnia wypowiedź sugeruje pewien opór czy strach przed podejmowaniem tematu orientacji homoseksualnej.

Orientacja, tak. Ja nie zaczynam, jeśli się pojawia, to tak, proszę bardzo [D-R-7].

Można zastanawiać się, dlaczego nauczycielka nie zaczyna tego tematu sama – czy wynika to z własnych, być może nienazwanych uprzedzeń w stosunku do tej grupy, czy raczej z czynników zewnętrznych – braku okazji, ostracyzmu, gwałtownych reakcji uczennic i uczniów czy otoczenia. Ale jednak charakterystyczne jest, że taka uwaga nie pojawia się – w trakcie niniejszego badania – w kontekście żadnej innej przesłanki dyskryminacji.

W analizie wywiadów pod kątem motywacji do zajmowania się tematyką równościową, dość wyraźne jest, że liderki i liderzy równości różnią się między sobą, jeśli chodzi o łatwość i gotowość podejmowania tematów związanych z orientacją homoseksualną oraz tożsamością płciową. Taka gotowość częściej pojawia się u osób, które mają też zdecydowane poglądy feministyczne, opowiadają sporo o reakcjach na dyskryminację ze względu na płeć. Wydaje się zatem, że zajmowanie się dyskryminacją ze względu na płeć oraz dyskryminacją ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową idą ze sobą w parze. Jednocześnie trudniejsze jest to dla osób, które rozpoczęły swoją działalność edukacyjną przeciwko dyskryminacji od przesłanek o podłożu narodowym i etnicznym czy wielokulturowości.

W trakcie analizy wywiadów uwagę zwracają także relacje dotyczące różnego traktowania uczennic i uczniów ze względu na ich częstotliwość wypowiedzi, samodzielność w myśleniu, poziom krytycznego myślenia. Bardzo trudno jest tutaj wskazać konkretną przesłankę, dla zobrazowania przedstawiam kilka cytatów:

- Czy też taki jeden chłopak.... O właśnie, zazwyczaj nauczyciele mogą dyskryminować dzieci, które są takie krytyczne i takie dosyć bezczelne i, powiedzmy... mądre, znaczą inteligentne.
- Bezczelne?
- Bezczelne, no, ale też takie inteligentne, że na przykład jest taki chłopak, którego bardzo dużo nauczycielek nie lubiło. Dobra, nie zachowywał się zawsze wzorowo, (...) ale na przykład powie nauczycielce, że... Nauczycielka mówi: „nie wolno używać telefonu na lekcji”, a potem jej dzwoni, to odbiera. No i jest jakaś uwaga na ten temat: „a pani to sobie tutaj odbiera, a przecież nie wolno! Według regulaminu nie wolno odbierać telefonu”. I nauczycielka nie umie wtedy zareagować: „o, przepraszam”, tylko zaczyna mówić: „o, jaki on bezczelny, jak on śmie”. Wiesz, co wolno wojewodzie... Od razu jest jakaś taka bez sensu sytuacja. No i on już przez to jest naznaczony. Bo to jest zawsze taki, co się... No taki „pytek”, powiedzmy. Że to jest niby nic, ale... No i potem się rozchodzi, bo to jest tak, że w pokoju nauczycielskim

potem wszyscy siedzą: „a, ten tam, Kowalski...”, „aaa, tak, Kowalski, o Boże!”. I wszyscy wiedzą, że Kowalski jest jakimś tam bezczelą. I potem wszyscy już... No, ma etykietkę, więc ciężko się jej pozbyć [B-R-4].

Może [to] zabrzmiał jak ocena kolegów czy koleżanek, ale niestety znam sytuację, zresztą też nie jestem idealnym nauczycielem, ale mnie jakoś wpojono, że ten szacunek dla uczniów jest naprawdę najważniejszy. Ale widzę też nieraz, że jak ktoś ma własne zdanie, zbyt dużo mówi, to nauczyciele na to patrzą tak, że to uderzy w ich autorytet, jakieś dziwne patrzenie na ich autorytet. Nie zawsze uczeń może, jak czegoś nie wie, że jak ktoś tam coś wyczyta, jakiś szczegółlik, to powiedz, że możesz sprawdzić, a nie mów nigdy, że... I wymyślasz odpowiedź. (...) Takie pokazywanie swojej siły wszystkim, że ja jestem nauczycielem, czy jestem kimś ważniejszym, wyżej stoję w tej hierarchii. Bo szkoła nie jest demokratyczna, jest hierarchiczna w jakiś sposób. Ale ten element był z ludzkiego szacunku [A-R-5].

Jest takie przekonanie w szkole, pamiętam, jak moja dyrektorka się wypowiadała. Bardzo ją szanuję, ale jak była ta sytuacja mundurków, które wprowadzał Roman Giertych, to ona mówiła: „w telewizji widzę, że oni pytają dziecko «co myślisz o noszeniu mundurków?». A co ma dziecko do tego? Czemu oni pytają dzieci? Dzieci nie mają nic do powiedzenia” [B-R-4].

Takie spostrzeżenia liderów i liderki, w połączeniu z ich wzmiankami np. o *coming out*ie uczennic i uczniów czy o przychodzeniu do nich z problemami, wątpliwościami, pozwalają wnioskować, że kompetencje antydyskryminacyjne czy związane z równością, różnorodnością, prawami człowieka powodują też bardziej demokratyczne traktowanie uczennic i uczniów. Nawet w sytuacjach, w których wypowiadają oni poglądy dyskryminujące, staje się to przyczynkiem do dialogu, dyskusji, tworzenia nowych sytuacji edukacyjnych. Mówią sporo o demokracji, o uczennicach i uczniach jako partnerkach i partnerach, a jednocześnie krytycznie podchodzą do relacji władzy czy hierarchiczności w szkole. Można też odnieść wrażenie, że nie dbają o autorytet budowany na swojej roli „*ex cathedra*”, ale zależy im bardziej na budowaniu relacji zaufania z dziećmi i młodzieżą, na faktycznym wzajemnym szacunku, a także upowszechnianiu rozumienia tolerancji jako postawy w pełni akceptującej różnorodność.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na fakt, na jak wiele różnych sposobów nauczycielki i nauczyciele mogą inicjować czy wspierać akty dyskryminacji w szkole, a także sami się ich dopuszczać. Świadczyć to może z jednej strony o bardzo niskich kompetencjach związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji – zarówno na poziomie świadomości, postawy, jak i konkretnej wiedzy czy umiejętności. Jednocześnie niepokoją jednak kolejne przykłady, wskazujące na niewielką ostrożność w dobieraniu słów kierowanych do uczennic i uczniów oraz

dużą swobodę, opierającą się na hierarchiczności instytucji szkoły, wykorzystującą relację władzy do podziału dzieci i młodzieży na osoby lepsze i gorsze.

5.1.4 Struktury dyskryminacyjne w szkole

W trakcie badań analizie poddano zarówno sytuacje dyskryminacji, którym poświęcono poprzednie podrozdziały, jak i struktury dyskryminacyjne (nazywane także dyskryminacją instytucjonalną). Strukturami nazywamy takie powiązania i zależności w przestrzeni szkoły, które powodują, że pewne grupy doświadczają utrudnień w dostępie do różnego typu dóbr czy udziału w określonym rodzaju działań. Przykładem takich działań mogą być tak zorganizowane dojazdy do szkół w małych miejscowościach, że uniemożliwia to udział w zajęciach pozalekcyjnych dzieciom korzystającym z dojazdu, a także bariery architektoniczne, powodujące, że osoba poruszająca się na wózku ma ograniczony dostęp do części pomieszczeń szkolnych i/lub jest stale zależna od wsparcia i dobrej woli innych osób²³. Takie praktyki są identyfikowane przez liderki i liderów równości, choć jednocześnie – jak sygnalizują w badaniach – zupełnie przezroczyste dla wielu osób z grona pedagogicznego, w tym dyrekcji. Pierwsza, najczęściej wymienianą strukturą, były **praktyki związane z religią katolicką**, obecną w szkołach w wyniku umowy konkordatowej, i jej dominującą rolę w odniesieniu do alternatywy, jaką jest (a przynajmniej powinna być) etyka.

Wciąż chodzenie albo niechodzenie na religię jest tym punktem odniesienia, nie jest to na pewno neutralne i na przykład wciąż etyka jest traktowana jako taki przedmiot właśnie dla pasjonatów, gdzieś tam jest, ale jest na przykład na dziesiątej lekcji w piątek, więc w zasadzie równie dobrze można by nie chodzić. To mnie jednak zdumiewa, że trzeba napisać deklarację, jeśli się jest rodzicem dziecka nieuczęszczającego, że dziecko nie będzie uczęszczać i wtedy, jeżeli rodzic nie podpisze stosownego oświadczenia, uczeń musi siedzieć w szkole (...). To, że msza na koniec i na początek roku, to też jakoś jest niestety chyba już tradycją szkoły, chociaż u nas akurat nie jest tak, że trzeba uczniów odprowadzać na rekolekcje na

23 Według przyjętej w niniejszych badaniach definicji *struktura dyskryminacyjna* to względnie trwały układ pozycji, powiązań i zależności w ramach danej przestrzeni społecznej (zinstytucjonalizowanej lub niezinstytucjonalizowanej, małej lub dużej), w którym osoby/grupy należące lub przypisywane do określonej kategorii społecznej doświadczają utrudnień partycypacji/dostępu ze względu na – mające charakter dyskryminacji – regularne praktyki, utrwalone wzory postępowania lub zaniechanie w zakresie przeciwdziałania nierówności. Struktura dyskryminacyjna może istnieć bez intencji dyskryminacji, bez występowania dających się wyraźnie zidentyfikować sytuacji dyskryminacyjnych, a nawet w warunkach powszechności norm i wartości antydyskryminacyjnych lub gdy prowadzi się aktywne działania antydyskryminacyjne w innych obszarach. Przykładem struktury dyskryminacyjnej może być rasizm instytucjonalny, bariery architektoniczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową lub heteronormatywność. Por. Rozdział 2 niniejszego raportu.

przykład i przyprowadzać. Chociaż jeszcze, jeśli o rekolekcjach mówimy, to jest tak, że z trudem naszemu panu wicedyrektorowi udało się wywalczyć w zasadzie, bo już tak należałoby to powiedzieć, żeby rekolekcje były w późniejszych godzinach organizowane. Tak, żeby uczniowie nie tracili lekcji, tylko żeby stracili na przykład dwie ostatnie. Pojawiały się oskarżenia, że on tutaj utrudnia i szykanuje kościół, nawet słowa „szykanuje kościół” padły. W końcu w tym roku udało się to zrobić jakoś sensownie, to znaczy, że do czternastej były u nas w szkole lekcje, a u nas w szkole lekcje są do za piętnaście czwarta, a o czternastej uczniowie którzy chcieli, oczywiście szli na rekolekcje. Na szczęście nie było tak, że dobieramy się, nauczyciele pilnie strzegą porządku i moralności [E-R-8].

W pewnym momencie [ksiądz] przyniósł krzyż i w klasie, którą uczył – ale nie była to jego klasa, tylko pewnej polonistki – powiesił go, ta go ściągnęła, nie wiedział za bardzo, co z nim zrobić, powiesił go w pokoju nauczycielskim. Gdzieś po dwóch godzinach od powieszenia tego krzyża w pokoju nauczycielskim pojawił się znak Ahimsy wydrukowany, z hinduskiego przestania przeciwko używaniu przemocy. To tak mocno zadziało na księdza, że krzyż został ściągnięty i gdzieś powędrował. (...) Jestem w szkole, gdzie bardzo wiele wydarzeń religijnych jest jednak w jakiś sposób wplatanych w życie szkoły, od jasełek poczynając, muszę powiedzieć, że jako osoba niewierząca czułem się źle, jak w kwietniu bieżącego [2014] roku mieliśmy jakiś taki miesięczny prawie okres przygotowywania do kanonizacji Jana Pawła II i codziennie osoby przychodzące do szkoły były witane projekcją slajdów, zajęciami, które odbywały się w holu, na temat Jana Pawła II. Zastanawiałem się, bo ja nie wiem tego, bo oczywiście tego nikt w żaden sposób nie sprawdzał, jak na przykład czują się uczniowie świadkowie Jehowy, którzy mieszkają w naszej okolicy w tych dniach. Ale nikomu raczej nie starczyło śmiałości, jeżeli miał taki dyskomfort i czuł się dyskryminowany, żeby tę kwestię poruszyć [L-R-13].

Powyższe przykłady pokazują, że takiego rodzaju działania szkoły – wplatanie religii w siatkę godzin, organizowanie rekolekcji zamiast zajęć lekcyjnych, wieszanie krzyża w przestrzeni publicznej, jaką jest świecka szkoła, gazetki i materiały dotyczące dominującej religii – są uznawane przez większość osób pracujących w szkole za „naturalne” i tym samym neutralne. Taki mechanizm jest typowy dla istnienia struktur antydyskryminacyjnych – zwyczajowe, wieloletnie rozwiązanie wydaje się być „zrośnięte” z instytucją szkoły, a podawanie go w wątpliwą, wskazujące na jego dyskryminujący charakter, powoduje bardzo intensywną obronę. Druga najczęściej pojawiająca się w badaniach struktura dyskryminacyjna to **heteronormatywność szkoły**, czyli uznawanie relacji heteroseksualnych jako jedynych dopuszczalnych i stanowiących normę zachowania. Dotyczy to zarówno relacji między uczennicami i uczniami (czy relacji z ich partnerkami/partnerami), jak i innych sytuacji, kiedy ktoś wprost mówi o temacie homoseksualności.

Jeśli chodzi jeszcze o takie działania, które mogłyby być, myślę, odczytane przez uczniów jako dyskryminacyjne, to: na przykład jeżeli jest studniówka i jest para homoseksualna, to nie mogą się zarejestrować jako para na studniowce, co – ja uważam – jest oburzające. Ale rada rodziców bardzo skutecznie perswaduje, to znaczy najczęściej uczniowie/uczennice radzą sobie tak, że po prostu krzyżują się tak, żeby było na papierze, że jest ładnie [E-R-8].

I jeszcze jedna sytuacja mi się przypomina, do tej pory na języku polskim na maturze funkcjonowała taka formuła, że przygotowało się prezentację i miało się piętnaście minut na wybrany przez siebie temat i jeżeli ktoś chciał, to mógł zgłosić w drugiej klasie swój temat, który musiał być później zatwierdzony, wiadomo, ale zgłaszał go przede wszystkim do polonistów. Szkoła mogła ten temat puścić do zaakceptowania albo odrzucić go. No i temat o bohaterach nieheteroseksualnych nie przeszedł, pomimo tego, że na zebraniu polonistów wyrażałam swoje oburzenie z tego powodu. To znaczy, zespół polonistów nie chciał go puścić dalej. Mówię, no dlaczego, skoro mamy te tematy bardzo różne, to było to argumentowane tak, że jeżeli ktoś już koniecznie chce, to może sobie doprecyzować jakiś tam ogólny temat funkcjonujący już na liście tematów, czyli na przykład o bohaterze, jak jest temat „bohater – outsider czy tragiczny”, no to wtedy sobie zrobi podtytuł i będzie wszystko ładnie i pięknie. Mówiąc szczerze, to w ogóle nie rozumiałam swoich kolegów i koleżanek. Wtedy jeszcze zbyt krótko pracowałam w szkole, żeby czuć, że mogę postawić na swoim. Niemniej jednak, taka sytuacja też mi się przypomina i ona była dla mnie niezrozumiała, a podejrzewam, że jeszcze bardziej była niezrozumiała dla uczennicy, która akurat zgłosiła ten temat i spodziewam się, że było to dla niej ważne, bo inaczej by nie chciała o nim mówić [E-R-8].

Funkcjonowanie tego rodzaju dyskryminacji z jednej strony pokazane jest na poziomie systemu szkoły, co obrazują powyższe cytaty, z drugiej jednak – intensywnie wspierane przez sytuacje dyskryminacyjne, czyli konkretne działania poszczególnych członkiń i członków społeczności szkolnej. Zarówno w części dotyczącej dyskryminacji w relacjach rówieśniczych, jak i dyskryminacji, którą stosują nauczycielki i nauczyciele, orientacja homoseksualna była powtarzającą się przesłanką powodującą przemoc motywowaną uprzedzeniami, mowę nienawiści, szykanowanie, nękanie, poniżanie.

Inne opisywane w ramach badań działania szkoły o charakterze struktury dyskryminacyjnej to **odgórne traktowanie Romów i Romek jako nie-Polaków / nie-Polek**. Wynikać z tego może m.in. stosowanie innych kryteriów oceny zachowania osób należących do grupy identyfikowanej jako mniejszościowa (romska, „nie-polska”) i dominująca (polska). Poniższy przykład pokazuje to w odniesieniu do przedstawiciela mniejszości romskiej w kontekście rozwiązywania konfliktu czy reagowania na sytuację przemocy.

Prowadzę zajęcia z chłopcem. W pewnym momencie otwierają się drzwi, wpada ktoś i mówi „no to czekamy, jesteś taki odważny?”. Jakaś prowokacja była taka krótka, takim uczniowskim slangiem. I oczywiście mój chłopiec wybiega, jeszcze była zima, zdążyłam złapać telefon komórkowy, wybiegłam w sweterku też i poza teren szkoły. A to oczywiście potężna banda takich wyrostków większych od niego. Zobaczyli, że jeszcze ja biegnę, więc się jeszcze bardziej wycofali, to było poza taki park, był obok. On oczywiście do nich dochodził, bo został sprowokowany i on będzie bronił swojej godności, nie da się poniżyć i nie będzie patrzył na przewagę liczebną i wiekową. (...) Tak, był Romem. I jaka była reakcja w sekretariacie? Poproszono rodziców Roma, bo „on nam tutaj do szkoły sprowadza bandy”. Nie wezwać policji, nie obserwować bardziej i dojść do tego, którzy chłopcy z tej szkoły sprowadzili tę bandę gimnazjalistów. Jaka reakcja dziwna, bo właśnie rodziców Roma, bo to on jest winny. A może i tych, i tych? Może powinniśmy porozmawiać i z rodzicami tego Roma, i tych chłopców, którzy sprowadzili tę bandę [C-R-6].

Ta sytuacja pokazuje, że pomimo jednakowego zachowania osób romskich oraz osób nieromskich²⁴ stosowane są podwójne standardy. To ta pierwsza, mniejszościowa grupa, która według stereotypu jest częściej kojarzona z bójkami, rozbojami, przestępczością, jest pociągana do odpowiedzialności mimo że kontekst sytuacji wskazuje wyraźnie na to, że zaczepka pojawiła się ze strony chłopców nieromskich, że uczeń został „wywołany” ze szkoły w trakcie swoich zwykłych zajęć i zaatakowany przez grupę o zdecydowanej przewadze liczebnej. Osobie podejmującej interwencję dużo łatwiej jest jednak użyć stereotypu w ocenie sytuacji – to nie wymaga wysiłku i kierowania energii na dokładne zapoznanie się z sytuacją. Zwłaszcza, że w przypadku relacji grupy mniejszościowej i większościowej może to być dłuższa historia, związana z powtarzającą się dyskryminacją, nękaniami, poniżaniem ze względu na określoną cechę.

Ostatnia struktura dyskryminacyjna ujawniona w badaniach to **segregacyjne praktyki stosowane przez szkołę**, które – mimo pozornie właściwych antydyskryminacyjnie założeń – w efekcie powodują wykluczenie i podział młodzieży na lepszą i gorszą:

czasami uchodzący są w klasie, a czasami, im bardziej są już starsi albo po prostu wiadomo, że dziecko ma 16 lat, nie pójdzie do trzeciej klasy, bo nie da rady sobie, a bez sensu jest go pchać do klasy pierwszej gimnazjum i trzeba jakoś z nim pracować indywidualnie bardziej... Oni mają specjalne... No właśnie, i to jest problem taki, że

24 W przekazach medialnych czy potocznych wypowiedziach można spotkać się z podkreśleniem etnicznej różnicy między osobami pochodzenia romskiego i polskiego (np. kiedy mowa o integracji społeczności „romskiej” i „polskiej”). Takie rozróżnienie można jednak uznać za problematyczne w kontekście statusu obywatelskiego większości Romów i Romek mieszkających w Polsce, ponieważ są oni jednocześnie Polkami/Polakami.

to nie jest już integracja, tak? Specjalne grupy po prostu... I ja uważam, że to jest taka grupa ekskluzji [wykluczenia] [A-R-1].

To przykład sytuacji, w której powstaje dylemat, w jaki sposób pracować z mniejszościami, z grupami mieszanymi, tak aby faktycznie przynosiło to najlepsze efekty. Zarówno w Polsce, jak i na świecie mówi się wiele o edukacji włączającej, a zatem takiej, której organizacja, treści, metody dostosowane są do potrzeb i możliwości wielu grup społecznych, w tym osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Takie podejście odnosi się do różnic między „medycznym” i „społecznym” modelem niepełnosprawności, z których pierwszy wskazuje, że niepełnosprawność wynika z indywidualnego braku sprawności, widocznego w porównaniu do ludzi zdrowych. Model społeczny wskazuje natomiast, że to otoczenie – ludzie, przestrzeń architektoniczna, sposób organizacji różnych wymiarów życia publicznego – powoduje, że część osób staje się niepełnosprawna i niesamodzielna, zależna od pomocy i wsparcia innych ludzi²⁵. Z drugiej strony jednak wciąż pojawiają się głosy, wskazujące, że całkowita integracja i zlikwidowanie różnic pomiędzy osobami pełnosprawnymi i osobami z niepełnosprawnością nigdy nie będzie możliwe. I w tym kontekście np. realizacja edukacji w szkole dla osób głuchych jest dla nich korzystniejsza niż w szkole masowej – ponieważ uczą się tam historii osób głuchych, budują swoją tożsamość, a język i stosowane metody są dla nich wiodące²⁶.

5.1.5 Dyskryminacja w szkole – relacje w gronie pedagogicznym

W ramach naszych badań pytaliśmy także o dyskryminację, której doświadczają nauczycielki i nauczyciele pracujący w szkole oraz inne osoby współpracujące ze szkołą. Prawie wszystkie osoby biorące udział w badaniach należą do grona pedagogicznego w określonej placówce lub placówkach. Są wśród nich jednak takie, które współpracują ze szkołą lub kilkoma szkołami ze względu na specyficzną rolę – asystenta kulturowego oraz nauczycielki wspomagającej edukację uczniów i uczennic romskich.

Najczęściej przywoływane sytuacje to własne doświadczenia rozmówczyń i rozmówców związane z dyskryminacją ze względu na poglądy i działania dotyczące tematyki równościowej oraz antydyskryminacyjnej. Dyskryminujących zachowań koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego osoby biorące udział w badaniu doświadczają właściwie bez względu na to, który rodzaj dyskryminacji i wykluczenia jest dla nich szczególnie ważny. Edukacja równościowa czy wypowiedź, w której zwracają uwagę na sytuację np. kobiet/dziewcząt, osób homoseksualnych, Żydów czy Czechenek, koncentrując się w ten sposób na sytuacji określonej grupy, powoduje komentarze koleżanek i kolegów, sugerujące przesadę, przewrażliwienie,

25 Por. hasła „model medyczny” i „model społeczny” w słowniku portalu www.rownosc.info [dostęp: 12.12.2014].

26 „Migać znaczy komunikować się”. Rozmowa z Małgorzatą Czajkowską-Kisil, „Głos Nauczycielski” 2014, nr 51–52.

nadmierne reagowanie, włączanie tematyki dyskryminacji tam, gdzie nie powinno być o niej mowy. Osoby o poglądach feministycznych, używające też tego określenia jako elementu swojej tożsamości, stosujące język równościowy, stale spotykają się z żartami i przytykami na ten temat, są zachęcane czy zmuszane do tłumaczenia się ze swojego światopoglądu. Osoby zajmujące się tematyką pochodzenia narodowego i etnicznego, zwracające szczególną uwagę na jedną grupę – w badaniu wskazywano na grupy takie, jak Żydzi i Żydówki, Romki i Romowie, Ukraińcy i Ukrainki oraz Czeczenki i Czeczeni – spotykają się z zarzutami, że przywiązują do sytuacji tej grupy zbyt dużą wagę, zbyt wiele o niej mówią, niepotrzebnie zwracają uwagę np. na wielokulturowość regionu. Takie szczególne zainteresowanie z pewnością może być widoczne dla otoczenia, szczególnie w sytuacjach, kiedy większość osób milczy na ten temat, a takie treści nie pojawiały się do tej pory w edukacji szkolnej. Organizowanie wymian uczniowskich (inicjatywa własna nauczycielki) jest traktowane jako wyjazd na zwykłą wycieczkę, chociaż wiąże się z bardzo dużą pracą, zarówno podczas wyjazdu polskiej młodzieży, jak i przyjmowania rewizyty zagranicznych gości. Analizując wypowiedzi zebrane podczas badania, można wnioskować, że nadmierny poziom zaangażowania w wybrany temat, np. związany z mniejszościami, jest „podejrzany” dla koleżanek i kolegów z grona nauczycielskiego. A właśnie wysokim zaangażowaniem charakteryzują się liderki i liderzy równości – sami się szkolą, sami poszukują dodatkowych źródeł informacji, organizują wydarzenia związane z wybraną tematyką, angażują młodzież. Dodatkowo czasem decydują się na użycie własnych środków finansowych, żeby uruchomić jakąś inicjatywę lub doprowadzić ją do końca (np. wysłanie listów napisanych przez młodzież podczas Maratonu Pisania Listów Amnesty International czy opłacenie lektorki języka obcego w celu popularyzacji i budowania dobrych relacji z sąsiadującymi krajami). Na krytyczne przyglądanie się otoczenia zaangażowaniu liderki/lidera równości nakłada się dodatkowo kontrowersyjność tematu. Tematyka antydyskryminacyjna i równościowa jest w szkole stosunkowo nowa i często uważana za niepotrzebną, niebezpieczną, niezgodną z tym, co dzieło się w szkole do tej pory.

Dziwię się, że nauczyciela, który wprowadza takie wątki, traktuje się jako kogoś, kto prezentuje coś „spod lady”, takiego właśnie śliskiego, tak trochę „nie mówcie o tym w domu”. Wiadomo, że tak nie powinno się dziać [E-R-8].

Rozmówczynie i rozmówcy podają także kilka przykładów, kiedy zachowania dyskryminujące ze względu na zajmowanie się tematyką antydyskryminacyjną przybierają na sile: pojawia się dokuczanie dzieciom nauczycielki, obraźliwe (w intencji) napisy na drzwiach mieszkania, przypisywanie tożsamości i stereotypów z nią związanych ze względu na przesłankę, którą dana osoba się zajmuje (noszące znamiona dyskryminacji przez asocjacje²⁷),

27 Dyskryminacja przez asocjacje – „nierówne traktowanie osoby ze względu na powiązanie jej z inną

informowanie dyrekcji o działaniach rzekomo wykraczających poza zwykłe działanie szkoły, dokonywane ze strony koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego, czego skutkiem jest uruchamianie procedury wyjaśniania i „tłumaczenia się” z akcji, projektów, podejmowanej tematyki (np. zakazu dyskryminacji ze względu na orientację homoseksualną).

Zdarza się, że obawa przed tego typu reakcjami czy diagnoza, że szkoła/grono pedagogiczne nie są gotowe na przyjęcie takiej formy pracy, powoduje, że liderki i liderzy równości rezygnują z podejmowania części działań, choć mogłyby one znaleźć uzasadnienie w zapisach polskiego prawa (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej²⁸, zapisy w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*²⁹ oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560), zawierające zapisy o działaniach antydyskryminacyjnych³⁰). Jednak polskie prawo nie chroni przed ostracyzmem społecznym, którego już doświadczają rozmówczynie i rozmówcy ze strony innych osób z grona pedagogicznego, dyrekcji czy rodziców, a także – którego obawiają się doświadczycy, co doskonale ilustruje poniższy cytat:

osobą posiadającą taką cechę”, np. dyskryminacja rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w miejscu pracy. K. Kędziora, M. Zima, *Dyskryminacja i mobbing w zatrudnieniu. Przykłady i omówienie podstawowych pojęć*, [w:] *Związki zawodowe a przeciwdziałanie dyskryminacji. Podręcznik dobrych praktyk*, pod red. K. Śmiszka, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Warszawa 2009, s. 26.

28 Art. 32 Konstytucji RP brzmi:

1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.
2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny.

29 We wprowadzeniu do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 18 czerwca 2014 roku, poz. 803)) znajduje się fragment o brzmieniu: „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s. 3). W części „Zalecane warunki i sposoby realizacji” dla przedmiotu historia i społeczeństwo dodatkowo zamieszczono zapisy dotyczące zadań szkoły w zakresie kształtowania u uczniów i uczennic pewnych postaw, z których jedna to „[postawa] tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji” (Tamże, s. 76). Por. M. Jonczy-Adamska, *Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 94–115.

30 Por. Rozdział 6 niniejszego raportu.

Trzeba pewnej śmiałości, bo są pewne tematy, o których wiem, że jeżeli je poruszę szerzej w szkole, to zaczniesz się pewnego rodzaju problem, zaczniesz się pewnego rodzaju napięcie towarzyskie. Obserwowałam kiedyś działania Marzanny Pogorzelskiej z Kędzierzyna-Koźła, która niesamowicie mocno rozpoczęła działania w związku z przeciwdziałaniem homofobii. Powiem prawdę, taki poziom działań, ja się na niego nie zdecydowałam, bo po prostu bałam się, że zostanę uznany za kosmitę w mojej szkole i mimo niesamowitej przychylności dyrektora do moich działań mógłbym zbudować jakiś konflikt. Część z mojego środowiska nie jest przygotowana, żeby zrobić na przykład happening w postaci poradni antyhomofobicznej [L-R-13].

Można odnieść ogólne wrażenie, że często ze strony grona pedagogicznego pojawia się żądanie, oczekiwanie neutralności światopoglądowej, choć jednocześnie sama szkoła neutralna światopoglądowo nie jest. Świadczy o tym chociażby stała obecność elementów związanych z religią katolicką, którą opisano w części dotyczącej struktur dyskryminacyjnych. Jednak w sytuacji, kiedy jakaś kwestia dotyczy większości, grupy dominującej, grupy „domyślnej”, ta cecha wrasta w normalność szkoły. Dopiero przeciwstawienie się jej (np. powieszeniu krzyża czy organizacji rekolekcji w trakcie zajęć lekcyjnych) powoduje reakcję i zwrócenie uwagi, że odstępstwo od ogólnie przyjętej normy to „obnoszenie się”, „ostentacja”, „szykanowanie kościoła”.

Jak wynika z informacji pojawiających się w wywiadach, przyczyną gorszego traktowania nauczycielki czy nauczyciela może być także stosowanie mniej popularnych, aktywnych metod pracy (praca w grupach, metody warsztatowe, symulacje, duża liczba wyjść poza szkołę, stała współpraca z organizacjami pozarządowymi i korzystanie z ich oferty). To metody odbiegające od metod podających, pracy z podręcznikiem czy ćwiczeniami, co dla części grona pedagogicznego może stanowić problem:

Miałam sytuację ostatnio w szkole, że moje koleżanki [śmiech], moje koleżanki anglistki w ogóle... Jakies dwa obozy się zrobiły... Zaczęły obgadywać mnie, bo jedna doniosła, że weszła do pokoju nauczycielskiego, a tam inne obrabiały mi (...), że ja źle prowadzę lekcję, bo ja nie robię podręcznika, więc nie przerabiam programu. Nikt mi tego w twarz nie powiedział. Nic się z tym nie stało (...). Uczyłam dzieci mówić i to generalnie chyba było niemiło widziane, bo inne nauczycielki robiły podręcznik, realizowały program. I mówiły, że ja nie realizuję programu. Ja realizowałam program, bo sobie taki program napisałam. One też mogły napisać program, jaki chciały, czy tam przystosować odpowiednio jakiś gotowiec. I zaczęły być zirytowane chyba [B-R-4].

Jak wskazują inne wypowiedzi liderów i liderów, przyczyną nierównego traktowania mogą być także sytuacje, kiedy nauczycielki i nauczyciele zawiązują przyjaźnię z uczennicami i uczniami, skracają dystans, traktują ich demokratycznie. Budowanie autorytetu, oparte na faktycznych kompetencjach, osobowości, zaufaniu, omijające autorytet wynikający z roli

nauczyciela czy strach przed oceną, bywa dla niektórych współpracowniczek i współpracowników wystarczającą przyczyną, żeby informować dyrekcję o niewłaściwych metodach i zachowaniach nauczycielki lub nauczyciela, pomijając zupełnie skuteczność czy zasadność takiego zachowania.

Inną przesłanką dyskryminacji nauczycielek i nauczycieli jest młody wiek, często idący w parze z krótkim (lub relatywnie krótszym) stażem pracy w szkole. Zachowania, które się pojawiają ze strony starszych kolegów i koleżanek, to ignorowanie, niedopuszczanie do głosu, nieliczenie się ze zdaniem tej osoby, a także podkopywanie autorytetu, informowanie dyrekcji o niesztampowych metodach czy zachowaniach. Jedna z osób dzieli się ciekawą diagnozą w tym zakresie, w kontekście własnych doświadczeń, ale też jednocześnie odnosząc się do samej tematyki badania:

W wielu szkołach tym młodym nauczycielom się dostanie, zwłaszcza jeśli są pewni siebie, z jakimiś swoimi pomysłami, jeśli mają jakieś plany, naprawdę są ambitni, to często są i mogą być postrzegani tak: „po co on tu przyszedł, co on tu robi, co on wymyśla”. Czyli gdybyśmy mieli w naszych szkołach większą otwartość na pomysły i innowacje młodych nauczycieli, którzy wchodzą, to myślę, że dochodziłoby do pewnych zmian w szkolnictwie. Bo jakąż inną drogą? Szkoleniami dla nauczycieli, tak. Ale te warsztaty, szkolenia, sam z siebie mało który nauczyciel wybierze warsztaty antydyskryminacyjne, międzykulturowe, otwartości czy dla tolerancji. Wybierze przedmiotowe, które przeprowadza jako warsztat pracy, doskonalenia zawodowego, z chemii czy z fizyki [C-R-6].

Przyglądając się powyższym przyczynom gorszego traktowania, można odnieść wrażenie, że w wielu szkołach funkcjonuje swoisty konflikt pokoleń, nieustające ścieranie się „starego z nowym”, przejawiające się zarówno w wieku i stażu pracy nauczycielek i nauczycieli, stosowanych metodach, relacjach z uczennicami i uczniami czy gotowości do podejmowania niepopularnych tematów.

W badaniu pojawiły się także przykłady dyskryminacji ze względu na stan cywilny/status rodzicielski, owocujące przydzielaniem większej liczby zadań osobom nieposiadającym „tradycyjnej” rodziny, dyskryminacja nauczycielki chorującej na schizofrenię, dyskryminacja nauczycielek/nauczycieli ze względu na nadwagę, sposób ubierania, „prostackie” zachowanie. Niektóre osoby wspominają także o stosowaniu kryterium płci nauczycielki/nauczyciela przy podziale obowiązków związanych z funkcjonowaniem szkoły, przy czym często żmudne zadania, polegające na wypełnianiu formularzy, tabel, protokołowaniu, sprawozdawczości, przypadają kobietom, ponieważ „wiadomo jakby, że oni [mężczyźni] nie są od pisania”.

Na szczególną sytuację zwraca uwagę nasz rozmówca, asystent kulturowy, osoba pochodząca spoza Polski. Wyraźnie ukazuje się tutaj wątek dyskryminacji wielokrotnej³¹ – jako osoba funkcjonująca w szkole, ale zatrudniona przez inny podmiot, współpracujący ze szkołą w zakresie wspierania uczennic i uczniów pochodzących z innych krajów, doświadcza wykluczenia i niezrozumienia ze strony tzw. zwykłych nauczycielek/nauczycieli. Czasami objawia się to brakiem zaufania do stosowanych metod pracy, czasami – ignorowaniem. Z doświadczenia rozmówcy wynika, że powtarzalną techniką komunikacji z nim, stosowaną przez grono pedagogiczne, jest komunikowanie się za pośrednictwem dyrektorki/dyrektora, a taka sytuacja powoduje dodatkowe napięcie. Zdarza się także, że niejasny zakres zadań albo brak wiedzy o nim w gronie nauczycielskim (w tym dyrekcji) powoduje stałe „przesuwanie” tej osoby, problemy z podejmowaniem decyzji czy traktowanie jej jako pomocnika „od wszystkiego”. Na status zawodowy nakłada się pochodzenie narodowe i/lub etniczne, a dodatkowo – niewypowiedziana, choć widoczna dla mnie jako badaczki – przynależność do mniejszości płciowej w systemie edukacji. Podobnych doświadczeń nie ma osoba pracująca na stanowisku nauczycielki wspomagającej edukację uczniów romskich, pochodząca z Polski, zakorzeniona w polskim systemie edukacji, kobieta (interesująca z punktu widzenia badania byłaby także informacja o wieku i stażu pracy obu osób w systemie edukacji, jednak badanie nie dostarcza takich danych).

5.1.6 Reakcje uczennic i uczniów na dyskryminację

W kontekście reakcji uczennic i uczniów na sytuacje dyskryminacji w szkole można mówić z jednej strony o reakcjach samych osób doświadczających dyskryminacji, z drugiej – o roli osób będących świadkami dyskryminacji. Niestety w obu przypadkach badania nie dostarczają nam wielu opisów reagowania na dyskryminację przez dzieci i młodzież przebywającą w szkole. Sytuacje dyskryminacji, której doświadczają uczennice i uczniowie, najczęściej opisywane są w kategoriach indywidualnych skutków, a nie tego, co dzieje się w grupie rówieśniczej. Nie pojawiają się opisy sytuacji, w których osoba dyskryminowana poszukiwałaby sojuszników/sojuszniczek wśród innych uczennic i uczniów. W kilku wywiadach rozmówczynie i rozmówcy informują natomiast o zgłoszeniu się osoby doświadczającej dyskryminacji do

31 Dyskryminacja wielokrotna – dyskryminacja, której doświadczają jednostki ze względu na swoją przynależność do wielu różnych grup. W jej ramach wyróżnia się: 1. Dyskryminację wielokrotną w wąskim rozumieniu – sytuacja, w której osoba doświadcza dyskryminacji ze względu na różne przesłanki, ale dzieje się do oddzielnie, w różnym czasie; 2. Dyskryminację sumowaną (wiązaną) – kiedy różne przesłanki dyskryminacji „dodają się” do siebie w konkretnej sytuacji; 3. Dyskryminację interseksjonalną / krzyżową – kiedy różne cechy osoby, będące powodem wykluczenia i dyskryminacji, współgrają ze sobą – nie są sumą doświadczeń, ale tworzą nowy system wykluczeń. D. Cieślukowska, N. Sarata, *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Fundacja Fundusz Współpracy, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2012, s. 6–7.

nauczycielki czy nauczyciela, psycholożki szkolnej – bezpośrednio po akcie dyskryminacji lub „przy okazji” – z informacjami dotyczącymi jej ogólnego funkcjonowania w szkole. Zdarzają się także sytuacje, w których w szkole to rodzice dziecka doświadczającego dyskryminacji zgłaszają gorsze traktowanie i dopiero w wyniku ich interwencji szkoła dowiaduje się o tego typu działaniach innych uczennic i uczniów. Takie sytuacje są o tyle niepokojące, że pokazują wyraźnie, że w szkołach uczennice i uczniowie doświadczający nierównego traktowania mogą nie znaleźć osoby godnej zaufania, której mogłyby bez obaw zgłosić podobną sytuację oraz spodziewać się adekwatnej interwencji. Z drugiej strony – co podkreślają liderki i liderzy równości – brakuje systemowych rozwiązań, trybu reagowania i rozwiązywania takich sytuacji.

Opisy działań podejmowanych przez uczennice i uczniów – świadkinie i świadków dyskryminacji – w reakcji na taką sytuację, pojawiają się w zgromadzonym materiale rzadko. Młodzież daje niestety – mniej lub bardziej – milczące przyzwolenie na zachowania dyskryminujące, zapewne też częściowo przytacza się do nich, wzmacniając podział na silniejszą, „normalną”, większość oraz pojedyncze osoby należące do mniejszości, odbiegającej od normy.

To był taki fajny klimat, z bardzo inteligentną klasą, ale kiedyś usłyszałam na lekcji, omawiając Holokaust, jakieś zagadnienia dotyczące Holokaustu, czysto historyczny aspekt, coś zapisywałam na tablicy, a ktoś rzucił hasło, że „zbyt mało tych Żydów Hitler wybił”. Odwróciłem się na początku, w takim swoim stylu działania, jakiś taki nieprzemysłany żarcik, próbowałem to jakoś skomentować: „co to w ogóle miało być, kto to jest takim bohaterem? Może porozmawiamy, jestem w szoku, że coś takiego słyszę”. Ale zamiast ta rozmowa się skończyć, to kolega drugi i trzeci zaczęli wtórować temu pierwszemu i naprawdę, okazało się, że mają jakieś dziwne poglądy ci chłopcy. Parę dziewczyn też chciało wyjść, powiedziało mi, że zacytuję mniej więcej, bo tu już sobie nie odtworzę dokładnie: „panie Krzysztofie, przepraszam, ale ja wychodzę, nie chcę z takimi kretykami mieć nic wspólnego”. To były ich rówieśniczki, trzecia klasa gimnazjum, więc to było też fajne, że ktoś wyraził inne zdanie i to na sposób bardzo kulturalny [A-R-5].

Były osoby, które go [chłopca z mniejszości narodowej] broniły. (...) Na zasadzie: „ej, weź, odczep się od W.” – coś w tym stylu. Albo też „weź przestań, co ty gadasz?”. Niektórzy mają świadomość większą, że imigrant to taka osoba, jak każda inna [B-R-4].

Miałam kilka osób, o których wiedziałam, że są lesbijkami czy gejami, ale to też dlatego, że czasami dzieciaki do mnie przychodzą i opowiadają, że jest ktoś, kto może by potrzebował pomocy, bo mu trochę dokuczają (...). Zdarzyły mi się takie dwa zgłoszenia, że się o tym dowiedziałam dlatego, że jakieś osoby z klasy zatroskane sytuacją przyszły i powiedziały, co jest super, uważam [F-R-9].

Powyższe przykłady pokazują także, że młodzieży trudno jest reagować wprost, być może z powodu relacji rówieśniczych, silnej grupy prezentującej zachowania dyskryminujące. Podejmują zatem decyzję o działaniu, które jednocześnie nie naruszy ich własnego poczucia bezpieczeństwa, ich roli/pozycji w klasie. Dwie powyżej opisane sytuacje wydarzają się w obecności nauczycielki/nauczyciela, co jednak może budować poczucie bezpieczeństwa oraz dodawać odwagi do wyrażenia jakiegokolwiek sprzeciwu.

Jedna z rozmówczyń, psycholożka szkolna, opisuje także sytuację, w której działanie edukacyjne, realizowane przez nią po przypadku molestowania seksualnego, rozbudziło świadomość dziewcząt, a być może dało pierwszą w życiu szkolnym okazję do tego, żeby głośno powiedzieć, że zachowania o charakterze seksualnym, będące przejawem dyskryminacji ze względu na płeć, nie są w porządku. Choć, jak wskazuje liderka równości, to nie powstrzymało chłopców przed żartobliwym podejściem do tematu.

A ja też swoją drogą w takich sytuacjach każdorazowo rozmawiam i z osobą poszkodowaną, i z osobami, które się dopuściły tego, próbując wysondować, co jest grane, czy oni wiedzą, co zrobili, czy to jest okej i były potem zajęcia, takie krótkie zrobiłam godzinne w tej klasie na temat zachowań, przekraczania granic w ogóle własnych (...). Było dużo dyskusji, dużo różnych stanowisk, ale fajne było to, że zaktywizowały się dziewczyny, które gdzieś tam zaczęły przebąkiwać, że faktycznie to nie jest okej, reflektować się, że to wcale nie musi tak być... był tam trzon kilku chłopców, którzy bardzo cały czas drwili z tematu i było im trudno to przyjąć [F-R-9].

Taka sytuacja może stanowić przesłankę ku temu, żeby sądzić, że w szkołach istnieje potrzeba rozmowy na temat molestowania seksualnego i krytycznego omawiania żartów o takim charakterze, jednak lekcje biologii czy wychowania do życia w rodzinie nie są wystarczające, żeby zaspokoić potrzeby młodzieży w tym zakresie, dać przestrzeń na faktyczną rozmowę na ten temat. Dodatkowo powyższa wypowiedź wskazuje na różnicę między dziewczętami i chłopcami w postrzeganiu tego problemu. Organizacja zajęć na ten temat w grupach jednorodnych płciowo mogłaby prawdopodobnie stanowić faktyczne wsparcie³².

5.1.7 Reakcje nauczycielek i nauczycieli na dyskryminację

Z wywiadów bardzo wyraźnie wynika, że to liderki i liderzy równości są osobami, które reagują najwcześniej i jednoznacznie na wszelkie przejawy dyskryminacji opisane powyżej. Czasami robią to samodzielnie, czasem w większym zespole szkolnym. Pokazuje to, że warunkiem reagowania na dyskryminację jest szczególna wrażliwość, związana z tym zjawiskiem,

32 Por. A. Wołosik, *Przemoc seksualna w relacjach rówieśniczych. Kampania na rzecz szkoły wolnej od szikan i napastowania seksualnego. Poradnik dla nauczycieli*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Łomianki, b.r.; A. Wołosik, współpraca E. Majewska, *Napastowanie seksualne...*

a wypracowana przede wszystkim poprzez udział w różnorodnych działaniach zwiększających wiedzę, umiejętności, świadomość w tym zakresie. Sama dobra wola nie wystarcza. To, na co zwracają szczególną uwagę rozmówczynie i rozmówcy, to konieczność reagowania na wszelkie, nawet najmniejsze przejawy dyskryminacji, wykluczenia, mowy nienawiści. Większość z nich podkreśla, że reagują zawsze, są mocno uwrażliwione i wyczulone na te kwestie. Słuchając ich wypowiedzi, można odnieść wrażenie, że sytuacje dyskryminacji budzą w nich też duże emocje, wzburzenie, niezgodę, co nie pozwala im pozostać obojętnymi. Charakterystyczną cechą opisywanych przypadków reagowania na sytuacje dyskryminacji i wykluczenia jest jednocześnie traktowanie tych sytuacji jako edukacyjnych. W zasadzie nie pojawiają się opisy działań ograniczających się do prostego komunikatu „tak nie wolno/nie wypada robić, to jest przemoc”. Na przykład reagując na wyzwiska związane z przynależnością do grup wykluczanych, regularnie dopytują, o co chodzi uczniom czy uczniowi, skąd to przewisko, proszą także o przygotowanie prezentacji na temat np. zespołu Downa, odwołują się do empatii, informują, że mają w rodzinie kogoś, kto choruje na tę chorobę. Rozmawiają z uczennicami i uczniami, wyjaśniają szkodliwość stosowania takiego języka, pokazują, czym różni się on od zwykłego wyzwiska i dlaczego może mieć szczególne znaczenie. Zdarza się, że są zapraszani do innych klas jako ekspertki i eksperci, osoby, które wiedzą, w jaki sposób merytorycznie poradzić sobie z sytuacją, kiedy padają krzywdzące określenia wobec grup dyskryminowanych. Jedna z nauczycielek opisuje też dwie swoje reakcje, które trochę „biorą pod włos” osoby używające etnicznych przezwisk czy odnoszące się do idei faszystów:

- Ale w zeszytach tak: swastyki rysują sobie (...) Tak na zasadzie, że ktoś sobie tam bazgroli na marginesie, to sobie swastykę narysuje...
- I coś się z tym dzieje?
- Znaczą, ja zawsze reagowałam na takie rzeczy. Kazałam na przykład przygotowywać komuś prezentację na temat... Bo to często jest związane, nie tylko swastyka, ale też dominacja białej rasy. To kazałam przygotować komuś prezentację na temat amerykańskiego myśliciela, który wymyślił tę całą koncepcję czystości rasy i on też uznawał, że najwyższa rasa, najbardziej czysta to nordycka czy tam Aryjczycy, a Polacy byli w tej grupie, co Żydzi i tak dalej. Specjalnie kazałam to przygotować, żeby widzieli, jakie to jest absurdatne. Jeśli ktoś się chce posługiwać koncepcją czystości rasy, to musi sobie zdać sprawę, że my według tej koncepcji jesteśmy po prostu brudasami. Na pewno żeśmy dyskutowali na ten temat dużo [B-R-4].

Jeden koleś mówi do drugiego „Ty żydzie”. To ja zaczynam wtedy mówić „ale o co chodzi? On jest Żydem? Ty jesteś pewnie Żydem, ja jestem Żydówką, każdy z nas jest Żydem. Przecież tu jest taki kulturowy misz-masz, że każdy z nas zapewne miał jakiegoś Żyda w rodzinie. Tak samo jak Ukraińca, Białorusina, Niemca”. Wszyscy

słuchają i nagle jeden do drugiego mówi: „Widzisz, Żydzie?” [śmiech]. No i takie było podsumowanie tej dyskusji. Ale wydaje mi się, że warto zwracać uwagę. Ja im zadaję pytania, bo to niefajnie jest tylko głosić, że „ty rasisto”, „ty jesteś nietolerancyjny” [B-R-4].

Uczestniczki i uczestnicy badań zwracają uwagę na to, że pod pewnymi względami ich sposób reakcji różni się od postaw reszty grona nauczycielskiego – z jednej strony wzbraniają się przed prostym karaniem wykluczających i dyskryminujących zachowań, wychodząc z założenia, że ich celem nie jest „wytępienie” ich, ale doprowadzenie do zrozumienia, skąd się wzięły i dlaczego w związku z tym ich stosowanie może mieć określone skutki. Z drugiej strony, wychodzą poza zwykłe ramy reagowania na przemoc słowną czy fizyczną, dostrzegając przyczyny tej przemocy, umotywowanie jej uprzedzeniami czy nienawiścią. W swoich interwencjach, szczególnie po uspokojeniu sytuacji, wracają do tych przyczyn, prowadząc edukację antydyskryminacyjną z całą grupą czy klasą. Choć i w takim przypadku jedna z nauczycielek zwraca uwagę na to, że taka interwencja może obrócić się przeciwko idei równości i wymagać od osoby interweniującej dodatkowego wysiłku:

Był taki manipulant, to jeszcze w innej klasie, który zaczął tak trochę szczuć, mówić o imigrantach, że oni tutaj przyjeżdżają, zabierają nam pracę i w ogóle, powinni się zasymilować, a jak nie, to trzeba ich zamordować. A w klasie był w tym momencie Ukrainiec. No i dlatego zrobiłam całą następną lekcję na ten temat. W ogóle byłam zła na siebie, bo chciałam, żeby wszyscy mieli możliwość wypowiedzenia się. Nawet jeśli ktoś ma takie poglądy, to niech je zwerbalizuje i odnieśmy się razem do tego. Ten typ się przygotował, wszystko napisał, jakieś wypracowanie długie. Nie wiedziałam, co mam zrobić. Postawiłam mu dobrą ocenę, bo jakby wywiązał się. Nie wiedziałam, co zrobić: ukarać go za poglądy? Ale brał udział w lekcji. Więc uznałam, że lepiej jest zrobić lekcję na ten temat następną, taką, że razem ześmy dyskutowali o stereotypach à propos imigrantów. Zrobiłam taką tabelkę, jakie są argumenty za imigrantami i przeciw. Starłam się je wszystkie zbić po kolei. Najpierw to odebrałam, że to było takie osobiste, że to był taki manipulant straszny, że on to osobiście stwierdził, że dziś sobie pognębi tego Władka. A na następnej lekcji trudno, nie umiał znaleźć kontrargumentów do tego, jak wszyscy ześmy to razem zbili [śmiech]. Powiedział: „ja to do Władka nic nie mam, ale ci inni...”. To jeszcze ześmy gadali o tych innych i w końcu jakoś tak byłam zadowolona, że to przybrało taki [obrót]. Są takie dzieci, które mają bardzo radykalne poglądy prawicowe [B-R-4].

Liderki i liderzy równości wspominają także o zwyczajowych interwencjach podejmowanych w szkole – rozmowach z uczennicami i uczniami, rozmowach z rodzicami, rozmowach z dyrektorką lub zaproszeniem dyrektorki/dyrektora do klasy w momencie, w którym wydarza się coś szczególnego. W przypadkach ekstremalnych, powtarzającego się nękania np. o podłożu rasowym uruchamiają także procedury wychodzące poza szkołę, włącznie z interwencjami

policji, sprawami w sądach dla nieletnich, dając tym samym jasny przekaz, że nie lekceważą sytuacji. Z pewnością jednym z przejawów tego zaangażowania jest stałe reagowanie na sytuacje dyskryminacji, zadawanie pytań, zmuszanie do dyskusji. Można odnieść wrażenie, że od tego przymusu reagowania nigdy nie biorą urlopu, że jest to świadoma, jednoznaczna postawa życiowa, w której nie ma miejsca na pracę „od do”.

To, co niepokoi w opowieściach liderek i liderów równości, to osamotnienie w reagowaniu na sytuacje dyskryminacji – powtarzający się motyw braku sojuszniczek i sojuszników w nazywaniu sytuacji nierównego traktowania dyskryminacją, bycia dyżurną nauczycielką czy nauczycielem „od dyskryminacji”, „od gejów i lesbijek”. Często mówią tutaj o wsparciu dyrektorki lub dyrektora szkoły przy jednoczesnym braku wsparcia, a nawet otwartej, widocznej nieprzychylności czy obojętności innych osób z grona pedagogicznego. Zdarza się także, że jednoczesna słaba pozycja osoby w gronie pedagogicznym (np. jako osoby o krótkim stażu pracy w danej placówce czy osoby młodej) powoduje, że trudno jest podjąć interwencję w takim wymiarze, w jakim chciałoby się to zrobić. Zwłaszcza, że rozmówczynie i rozmówcy opisują także sytuacje wtórnej wiktymizacji, skupienia uwagi na osobie doświadczającej dyskryminacji czy przemocy motywowanej uprzedzeniami jako winnej całej sytuacji.

Taka jedna konkretna nawet sytuacja, gdzie dziewczyna, która generalnie wielu nauczycielom i nauczycielkom sprawiała problemy wychowawcze, z bardzo trudną historią życiową, przebywająca ówczasie w domu dziecka, odseparowana od rodziny i swojego rodzeństwa i też radząca sobie, nie wiem, tak jak umiała z tą sytuacją (...). Ona trafiła do nas [gabinetu psycholożki i pedagogożki szkolnej], jak w ogóle byłyśmy razem, no i ewidentnie było widać, że zadziało się coś złego. (...) Była w toalecie i przyszli chłopcy, oni tak często się na korytarzach jakoś tam przekomarzali, w sensie – nie wiem – dokuczali sobie, ale bez seksualnych podtekstów, natomiast oni weszli za nią do toalety i ją obmacywali. I ciekawa była bardzo reakcja potem grona pedagogicznego, jak to też omawialiśmy na forum (...). Bardzo dużo się zdarzyło komentarzy od strony nauczycieli i nauczycielek pod tytułem „sama prowokowała”, „sama zaczęła”, „zaczepiała”. Więc to była trudna dla mnie też sytuacja, że bardzo dużo wtedy też było mielenia tematu ról płciowych właśnie i tego, co przystoi dziewczynkom, a co nie przystoi, i co to jest molestowanie seksualne, i czy można się prosić o gwałt, i tak dalej. (...) Tak, przedstawiałam [swoją perspektywę], nie byłam odosobniona, było więcej osób, które myślały podobnie, ale jednak mam wrażenie, że większość, nie wiem, kręciła oczami, że to jest jednak jakaś fanaberia, że dziewczyna jest po prostu zepsuta i zła i podpuszczała chłopaków, i doigrała się więc... To jeden z takich mocniejszych przykładów na funkcjonowanie bardzo sprawne nadal takich stereotypów płciowych. Albo jak się przekładają na pracę i reakcje nauczycieli i nauczycielek, na różne reakcje [F-R-9].

Ta i podobne sytuacje, cytowane wcześniej, dotyczące wzywania do szkoły jedynie rodziców chłopca romskiego zaangażowanego w bójkę z chłopcami nieromskimi czy wzywania chłopca wykraczającego swoim zachowaniem poza normy męskości, pokazują, że szkoły jako instytucji, a także poszczególnym nauczycielkom i nauczycielom trudno jest zostawić na boku własne uprzedzenia i przekonania i zająć się rozwiązaniem problemu. Takie działania są bowiem typową kalką z przekonań, które możemy obserwować w dużej części naszego społeczeństwa – usprawiedliwianie przemocy seksualnej, w tym gwałtu, rzekomo prowokującym strojem, zachowaniem, pić alkoholu, usprawiedliwianie przemocy wobec mniejszości romskiej stereotypami dotyczącymi jej funkcjonowania w społeczeństwie czy wreszcie przemocy wobec „niemęskich” chłopców – ich wyglądem, nazywanym „prowokacyjnym”³³. W tym kontekście ważnym obszarem reakcji liderki i liderów równości staje się także reagowanie na dyskryminujące zachowania innych nauczycielek i nauczycieli, o czym wspomina nauczycielka cytowana powyżej. Zdarza się, że są to reakcje wywołane zgłoszeniem uczennic czy uczniów, którzy mają zaufanie do liderki/lidera równości albo właśnie z jej/jego lekcji i działań wiedzą, że takie zachowania nie powinny mieć w szkole miejsca. W innych sytuacjach reagują same i sami, chcąc dać jasny sygnał, że na takie działania nie powinno być miejsca, szczególnie w relacjach władzy, pomiędzy nauczycielkami, nauczycielami a społecznością uczniowską. W tym zakresie można wyróżnić dwa rodzaje reakcji czy interwencji – takie, które dotyczą bezpośrednio sytuacji w szkole, zachowania nauczycielki czy nauczyciela, oraz takie, które dotyczą pewnych norm językowych czy kulturowych, a na które liderki i liderzy równości także nie dają przyzwolenia.

Na przykład teraz mi się przypomina taka sytuacja, kiedy przychodzą poruszone dziewczęta, bo na zajęciach przysposobienia obronnego nauczyciel używa bardzo obraźliwego zwrotu, że mają zawsze pamiętać... że mają „czyścić podwozie”. Generalnie wtedy miały, że tak powiem, przekonanie w jakiś sposób dziewczęta, że zostały potraktowane jako przedmioty, a nie szanowane istoty ludzkie. Szukając drogi, rozwiązania przyszły do mnie i ja odbyłem rozmowę z nauczycielem, który, z tego, co mi wiadomo, przeprosił je i przyznał, że to był niegrzeczny zwrot [L-R-13].

Jestem człowiekiem, który pilnuje przede wszystkim w gronie nauczycielskim sytuacji kiedy... albo gdziekolwiek, że tak powiem, w języku pojawiają nam się myśli, że ktoś

33 Por. Z. Nawrocka, *Gwałt. Głos kobiet wobec społecznego tabu*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2013, s. 56–66; M. Makuchowska, *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011. Kampania Przeciw Homofobii*, Warszawa 2011; A. Mikulska, *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010; *Raport o sytuacji mniejszości romskiej w Polsce – marzec 2012*, Związek Romów Polskich, Szczecinek 2012.

ma potężną dozę stereotypów w sobie i uzewnętrznia je, fałszując rzeczywistość. W mojej szkole nie mam dużo problemów. Mnie na tyle osoby może znają, że mało kto przy mnie pozwala sobie na takie zachowania, które mogłyby spowodować moją ostrą reakcję. Nie mam właściwie takich sytuacji. Jak ktoś opowiada dowcip o blondynkach, to myśli, że przy mnie ostatni raz go opowie, a przynajmniej mam nadzieję, że już w ogóle go nie będzie opowiadał. Bo ja sprawy w ogóle nie potraktuję jako zabawy, opowiem o badaniach, które wskazują na to, że dziewczęta, które wysłuchują tych dowcipów, tracą siłę, tracą wiarę w to, co robią, nie tylko blondynki – w ogóle kobiety. Po prostu, żadnej drobnej wypowiedzi nie pozwalam stać się tylko czymś, co powoduje tylko drobną reakcję. Każdy taki przejaw staram się maksymalnie przedyskutować [L-R-13].

Teraz, jak pracowaliśmy nad „uczeń, coś tam, coś tam”, to w mojej grupie, ale też w różnych grupach, potem się okazało, było „uczeń/uczennica”, ale jedna grupa twardo „uczeń” i jeszcze ta sama matematyczka zresztą wytłumaczyła nam, że jak się mówi „uczeń”, to po prostu ma się na myśli ucznia i uczennicę. I ja mówię: „To mów «uczennica». To będziemy myśleli o uczniu i uczennicy” [A-R-1].

Chociaż reaguję na takie sytuacje, jeden chłopak powiedział: „No, to są takie dwie panienki” i wtedy już się wkurzyłam, i mówię: „Bardzo proszę, żeby nie mówić o uczennicach «panienki», bo to ma negatywną konotację w języku polskim, a poza tym to są dwie dziewczyny, to są uczennice twoje, no, dlaczego «panienki»?” [A-R-1].

Reasumując, dla osób wyposażonych w kompetencje rozpoznawania dyskryminacji, sytuację gorszego traktowania uczennic i uczniów czy nauczycielek i nauczycieli ze względu na pewną cechę tożsamości są regularne i powtarzalne, co jest spójne z innymi badaniami i analizami realizowanymi w Polsce³⁴, choć jednocześnie kompletnie niewidoczne dla nauczycielek i nauczycieli niezajmujących się tą tematyką, co uwidaczniają m.in. dane gromadzone w Systemie Ewaluacji Oświaty, analizowane w ramach niniejszego badania³⁵.

34 Por. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011; P. Sadura, *Szkola i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Fundacja Amicus Europae, Warszawa 2012; *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

35 Por. Rozdział 6 niniejszego raportu.

5.2 Edukacja antydyskryminacyjna

5.2.1 Motywacje i inspiracje

Niniejsza część badania, oparta na wywiadach indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami z dużych miast, daje wgląd w osobiste historie jedenastu osób pracujących na co dzień w szkołach. W tym kontekście, w badaniu pytano o motywacje liderek i liderów równości do zajmowania się tematyką antydyskryminacyjną, uzasadnienie zaangażowania w przeciwdziałanie dyskryminacji w codziennej pracy w szkole, a także normy, wzorce, idee, do których odwołują się w swojej działalności.

To, co w odniesieniu do tych historii jest wyraźne, to fakt, że najczęściej zajmowanie się tematyką antydyskryminacyjną wywodzi się z dostrzeżenia szczególnych nierówności dotyczących jedną grupę społeczną, na której początkowo koncentrują się działania liderki i liderów równości. Może to być tematyka równego traktowania kobiet i mężczyzn, zaangażowanie w działalność ruchu feministycznego, szczególne zainteresowanie historią i kulturą żydowską, a także konkretną postacią, (np. Ireny Sendlerowej) czy sytuacją społeczności romskiej. Rozmówcy i rozmówczynie odnoszą się także do własnego pochodzenia – narodowego, etnicznego czy regionalnego, związanego np. z wielokulturowością, patriotyzmem lokalnym oraz międzypokoleniowymi przekazami, zawierającymi uprzedzenia w stosunku do różnych grup żyjących wcześniej na terenie Polski lub żyjących wcześniej i obecnie tuż za jej granicami. Dla niektórych osób pierwszym punktem odniesienia jest tematyka praw człowieka, niezwiązana z konkretną przestanką dyskryminacji czy ruchem emancypacyjnym, natomiast wynikająca np. z pochodzenia z rodziny działającej w opozycji przed zmianą ustroju. Kilka osób odnosi się do osobistych doświadczeń – obserwacji niesprawiedliwego podziału obowiązków ze względu na płeć, zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole, do której uczęszczali jako uczennice i uczniowie, dostrzeżenia, że poza wspólnym uczeniem się w szkole funkcjonuje także wspólne doświadczenie uczenia się religii, z którego jest się wyłączone, funkcjonowania w rodzinie i społeczności lokalnej, pełnej przekazów na temat wielokulturowości czy wreszcie własnego doświadczenia nieznanomości języka polskiego i konieczności funkcjonowania w społeczności polskiej z perspektywy imigranta.

U części osób zainteresowanie szerszą pojętą antydyskryminacją pojawia się wtórnie, np. z powodu dostrzeżenia dyskryminacji wielokrotnej, doświadczenia pracy z różnymi grupami osób wykluczonych, m.in. z osobami długotrwale bezrobotnymi, osobami z niepełnosprawnościami, dziećmi z zaburzeniami rozwoju i ich rodzinami. Innym przykładem jest dostrzeżenie bardzo złego traktowania jednej z grup etnicznych i wynikająca z tej obserwacji chęć pogłębienia wiedzy na temat mechanizmów społecznych, powodujących takie problemy w relacjach „mniejszość – większość”. W niektórych wywiadach liderki i liderzy równości mówią o poczuciu nierówności i niesprawiedliwości, które towarzyszy im „od zawsze” i trudno

jest uchwycić moment, kiedy to poczucie przerodziło się w podejmowanie konkretnych działań w tym kierunku:

Mam wrażenie, że trochę od zawsze w jakiś sposób [widzę] to, że ludzie mają różnie i są różnie traktowani [F-R-9].

Nie odpowiem na takie pytanie, jak się zaczęła [przygoda z przeciwdziałaniem dyskryminacji], jak i kiedy się zaczęła. Tzn. zaczęła się w pierwszym roku, jak zaczęłam pracować, dla mnie takie rzeczy są zupełnie naturalne i normalne. I chyba się naprawdę zaczęło od momentu, jak mi się dzieciaki zaczęły obrzucać hasłami typu „ty sybiraku, ty żydzie”..., to było po prostu zupełnie normalne. Od tego się zaczęło, ponieważ gdzieś u dzieci był problem między nimi samymi, więc trzeba było temu jakoś zaradzić, więc zaczęłam najpierw od prostych tematów, potem gdzieś tam miałam styczność z Czczeniem, więc później doszła kultura islamu, później judaizm... tak, po nitce do kłębka właściwie, ale jak się zaczęło? Nie wiem, jak się zaczęło, no tak normalnie [M-R-14].

W przypadku większości osób biorących udział w badaniach zainteresowanie sytuacją grup wykluczanych i dyskryminowanych owocuje decyzją o doksztalcaniu się (przede wszystkim w ramach edukacji pozaformalnej) w kierunku różnorodności, tolerancji, praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji, a także demokratycznego podejścia w pracy z dziećmi i młodzieżą. W wywiadach wspomniane są takie organizacje jak: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej (która w 2014 roku uruchomiła także program „Szkoła tolerancji”), Amnesty International – członkostwo w organizacji, ukończenie kursu trenerów praw człowieka, udział w projekcie „Galeria Tolerancji” Stowarzyszenia Inicjatyw Niezależnych Mikuszevo oraz „Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego” realizowanej przez Stowarzyszenie Willa Decjusza. Osoby uczestniczące w badaniach wskazują, że często były to wydarzenia przełomowe, poszerzające świadomość, pokazujące, że oprócz tej pierwszej, istotnej dla rozmówców i rozmówczyń grupy mniejszościowej, istnieją jeszcze inne, których wykluczenie i dyskryminacja opiera się o podobne mechanizmy. I że warto, a nawet trzeba, zajmować się tymi kolejnymi grupami, żeby być konsekwentną/konsekwentnym w swoich działaniach na rzecz równości.

W wypowiedziach rozmówczyń i rozmówców charakterystyczny jest wątek stałego poszukiwania informacji, inspiracji, nowych możliwości – właściwie żadna z osób nie poprzestaje na zamknięciu własnej edukacji antydyskryminacyjnej w ramach jednego przedsięwzięcia, w którym uczestniczyła kilka czy kilkanaście lat temu. Liderki i liderzy równości stale biorą udział w warsztatach, projektach, poszukują kontaktu z organizacjami pozarządowymi, przy czym wydawać się może, że pojawia się pewna zmiana akcentów. W biografii widoczne jest, że początkowe poszukiwania stanowiły klucz do własnego rozwoju, obecnie częściej robią to w kontekście poszerzania oferty szkoły dla uczennic i uczniów, m.in. zakładania

Szkolnych Klubów Amnesty International, wprowadzania innowacji pedagogicznych czy programów autorskich (o tego typu inicjatywach piszę szerzej w części dotyczącej prowadzonej przez rozmówców i rozmówczynie edukacji antydyskryminacyjnej). Jednocześnie wskazują, że znakomita większość poszerzania własnej wiedzy i umiejętności czy wachlarza działań adresowanych do uczennic i uczniów to efekt własnej inicjatywy, prywatnych poszukiwań, udziału w sieciach trenerek i trenerów, nauczycielek i nauczycieli zainteresowanych tolerancją i antydyskryminacją, znajomości stron w Internecie czy w portalach społecznościowych, które upowszechniają tego typu informacje. Często są to działania w czasie wolnym tych osób, a także wiążące się z wydawaniem prywatnych pieniędzy. To pokazuje, że z jednej strony działanie na rzecz równości i antydyskryminacji jest silnie związane z własnymi przekonaniem i tym samym – dużym zaangażowaniem w te kwestie. Ale jednocześnie ujawnia absolutną bezradność systemu oświaty w tym zakresie, czyli brak oferty edukacji antydyskryminacyjnej adresowanej do nauczycielek i nauczycieli, stale wypełnianej przez organizacje pozarządowe, na własną rękę poszukujące dofinansowania tego typu działań³⁶.

Analizując wypowiedzi pochodzące z wywiadów można odnieść wrażenie, że podejście równościowe „wciąż”, że z takiej drogi, kiedy raz zobaczy się niesprawiedliwe i nierówne traktowanie różnych osób ze względu na przynależność do pewnej grupy, ze względu na pewną cechę tożsamości, w zasadzie nie ma odwrotu. Rozmówczynie i rozmówcy mówią o tym temacie z pasją, z przekonaniem, wskazują bardzo różne obszary występowania nierówności, opisują różnego typu reakcje i strategie, widzą więcej niż inne nauczycielki i nauczyciele³⁷. Podkreślają, jak istotna jest zgodność między tym, co się mówi a tym, co reprezentuje się swoim zachowaniem, jak fundamentalną wartością jest równość realizowana w szkole. Zwracają uwagę także na to, że wątek równości czy przeciwdziałania dyskryminacji nie przestaje obowiązywać wyłącznie dlatego, że działanie dyskryminujące wydarza się poza szkołą, poza godzinami ich pracy, w społeczności lokalnej, na osiedlu czy w przestrzeni wirtualnej. Odbierają telefony, podejmują interwencje, dyskutują i reagują na portalach społecznościowych, zgłaszają wydarzenia i posty szerzące mowę nienawiści czy nawołujące do przestępstw z nienawiści.

Uważam, że to bardzo fajnie jest, jak różne treści są wpisane w podstawę programową, ale tak naprawdę w działaniu w szkole, w pracy w szkole najważniejsze jest to, żeby codzienną swoją postawą i codziennym swoim działaniem nieustannie być wychulonym na wszelkie przejawy dyskryminacji, które możemy w szkole napotkać.

36 M. Pawłęga, *Analiza oferty kształcenia i w formie studiów podyplomowych*, [w:] *Wielka nieobecna...*, s. 36–41; Tenże, *Analiza oferty Ośrodka Rozwoju Edukacji*, [w:] *Wielka nieobecna...*, s. 42–59; A. Teutsch, *Analiza oferty placówek doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Wielka nieobecna...*, s. 71–91.

37 Por. Rozdział 6 niniejszego raportu.

Dlatego pilnuję, żeby używać otwartego języka. Zawsze – a mam szczególnie wyczułone ucho – zawsze zwracam uwagę, kiedy gdzieś pojawiają się elementy mowy nienawiści, co jest dość częste, nie ma co się oszukiwać, u uczniów, którzy często nie zdają sobie [z tego] sprawy [L-R-13].

Dla mnie to jest oczywiste, że szkoła powinna sprawić, żeby wszystkie dzieci, które do niej uczęszczają, czy cała młodzież, która do niej uczęszcza, czuła się dobrze. Więc dla mnie to jest jakaś odpowiedź na realną potrzebę [B-R-4].

Ostatnia rzecz, na którą chcę zwrócić uwagę, to gotowość rozmówców i rozmówczyń do poddawania swojego zachowania refleksji i uczenia się również w nieformalny sposób. W wywiadach z jednej strony wprost pojawiają się wypowiedzi świadczące o tym, że osoby badane są świadome tego, że same nie są wolne od uprzedzeń, że nie mają monopolu na wiedzę i prawdę, że ich wypracowane strategie działania mogą być po prostu jednymi z możliwych. Z drugiej strony, w trzech wywiadach pojawia się ciekawa refleksja, dotycząca własnych działań, podejmowanych w szkole w przeszłości lub obecnie, wskazujących, że reakcja na dyskryminację mogła być niewystarczająca, że teraz dana osoba zrobiłaby to inaczej, a także pewnej praktyki szkolnej (zobowiązania uczennic i uczniów nieodpowiednio ubranych do noszenia fartuchów przez cały dzień w szkole), która – pomimo dobrych zamiarów oraz wysokiej skuteczności – może być stygmatyzująca dla osób jej poddanych. Takie podejście do własnej roli i statusu w społeczności szkolnej, gotowość do refleksji nad własnymi działaniami oraz do przyjmowania informacji zwrotnej wydaje się być cechą wspólną osób biorących udział w badaniu.

5.2.2 Rodzaje działań podejmowanych w ramach edukacji antydyskryminacyjnej

Analizując wypowiedzi liderów i liderów równości, można odnieść wrażenie, że wykorzystują oni właściwie każdą okazję do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, rozumianej jako „świadome działania podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”³⁸. Taką okazją czy inspiracją może być zasłyszana na korytarzu czy festynie wypowiedź, zaznaczony w kalendarzu praw człowieka dzień, lekcja języka polskiego, historii, geografii, angielskiego, wycieczka.

– Zastanawiam się, bo siedzisz w koszulce „jedna rasa, ludzka rasa” i też widzę, że – to jest moja fantazja – ale też nie bez znaczenia jest to, że mówisz... że swoją postawą

38 Definicja przygotowana przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, jej pełna wersja jest dostępna na stronie http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna [dostęp: 10.12.2014].

dajesz przykład, że twoja postawa jest taka, że nie zachęca do jakichś żartów, do dyskryminacji.

– To niezwykle ważne w edukacji, żeby nauczyciele nie tylko swoimi słowami, ale też postawą, codziennym życiem, działaniem – tak jak ja w Amnesty International – utrwalali treści, które pojawiają się... byłbym chyba mało skutecznym człowiekiem, gdybym mówił „musicie być dobrymi obywatelami”, a potem oni by nie widzieli żadnego przejawu mojego obywatelstwa. Natomiast sytuacja, gdy wspólnie piszemy jakieś petycje, zbieramy jakieś podpisy, robimy maraton pisania listów Amnesty International, robimy warsztaty... wydaje mi się, że jest znacznie skuteczniejsza niż czytanie rozdziałów z książki o prawach człowieka [L-R-13].

Ale wydaje mi się, że oprócz takich właśnie „hiciorów” [specjalnych wydarzeń, m.in. lekcji prowadzonych przez wolontariuszki i wolontariuszy spoza Polski], bardzo istotna jest taka codzienna praca pod tytułem, nie wiem, mówienie inkluzywne [włączające, uwzględniające różne grupy], reagowanie natychmiastowe na przejawy dyskryminacji kogoś [B-R-4].

To, co zwraca uwagę, to waga przywiązywana do spójności między deklarowanymi wartościami oraz własnym zachowaniem, codziennymi działaniami. Rozmówcy i rozmówczynie podkreślają, jak istotne jest, żeby ich słowa, reakcje na zachowania uczennic i uczniów czy koleżanek, kolegów z grona pedagogicznego, pozostawały zgodne z wartościami edukacji antydyskryminacyjnej. We wszystkich wywiadach widoczne jest niezwykle zaangażowanie osób badanych w kwestie równości, bez względu na to, jakie wątki czy przesłanki są dla nich szczególnie istotne – bo tak jak ich motywacje, są one różne.

Uczestniczki i uczestnicy badań mówią także o głębokim przeżywaniu sytuacji dyskryminacji i opresji, o silnych emocjach z tym związanych:

Jestem bardzo blisko z tymi dziećmi innymi, bo jestem tak jak one już wyczulona na dyskryminację, na mowę nienawiści, na takie akty i tak, czuję tak jak one po części, chociaż to jest mały, nikły procent, tak naprawdę, ale boli mnie bardzo, jak widzę, czego doświadczają, z czym się spotykają [C-R-6].

Na przykład uczniowie mi mówią: „jestem gejem i wiem, że osoba z którą rozmawiam też jest gejem, ale system tak nas przytłacza, że my wolimy się poznać za pośrednictwem jakiegoś portalu niż w szkole”. I jak pierwszy raz o tym usłyszałam, to mi się zrobiło tak strasznie przykro, że ja jako współtworzę system, który wydaje się opresyjny i taki, w którym najlepiej to się należy kryć, a jak się ujawniamy, to się ujawniamy gdzieś w sieci, a w szkole wciąż zachowujemy pozory, w zasadzie nie wiadomo, w imię czego [E-R-8].

Tutaj rozmawiamy, czasami jest to ciężkie, czasami nieprzyjemne, czasem muszę odreagować w domu bardzo, czasem wiem, że na przykład nie poruszę jakiegoś tematu, bo nie udźwignę... [E-R-8].

Chyba nie było lekcji przez ten czas, żeby ktoś mnie tak... nie tyle wyprowadził z równowagi, tylko ja naprawdę pierwszy raz poczułem, że jest mi przykro w szkole. Ja naprawdę miałem szczęście do szkół jakichś takich fajnych, dość ciekawych, nie jakichś wielkich molochów i ta atmosfera była zawsze fajna. A tu mi było po prostu przykro. (...) W pierwszej kolejności po prostu wyszedłem z klasy, bo jestem w szoku, jestem człowiekiem, nie chciałem nikogo obrazić, źle się wyrazić, poczułem, że muszę wyjść z klasy i trochę ochłonąć. Wyszedłem, trochę ochłonąłem i poszedłem do dyrekcji, i powiedziałem o tej sytuacji [A-R-5].

Takie wypowiedzi pokazują wyraźnie, że w prowadzeniu edukacji antydyskryminacyjnej ważna jest świadomość czy postawa, że nie jest to wyłącznie kwestia wiedzy czy umiejętności, ale własnych przekonań, wrażliwości na przejawy nierówności i dyskryminacji. Trudno jest zatem podchodzić do sytuacji dyskryminacji zupełnie bez emocji, jedynie definicyjnie, jeśli narusza ona istotne dla danej nauczycielki czy nauczyciela wartości.

Pojawiają się także odpowiedzi, które pokazują, jak ważne jest, żeby uczennice i uczniowie, zwłaszcza ci należący do grup mniejszościowych, identyfikowali w szkole osobę, do której mogą zwrócić się z problemem dyskryminacji, nierówności, złego traktowania. Z wywiadów wynika, że liderki i liderzy równości są osobami cieszącymi się takim zaufaniem dzieci i młodzieży, osobami, do których zwracają się zarówno uczennice i uczniowie dyskryminowani, jak i – choć dużo rzadziej – będący świadkami i świadkiniami nierównego traktowania. Wśród opisywanych działań oraz zachowań liderek i liderów równości widoczne jest także skracanie dystansu / podejmowanie decyzji o tym, że się takim wsparciem będzie, stałe budowanie (i zdobywanie) zaufania uczennic i uczniów:

Staram się być kimś w rodzaju... nie chcę tutaj użyć jakiegoś strasznie patetycznego słowa, ale kimś w rodzaju takiej przyjaciółki..., chcę być kimś, komu można opowiedzieć o sobie i jeżeli się na przykład zdarzy coś, że ktoś jest przybity, bo na przykład „poznałem chłopaka – mówi mi uczeń – ale nie wiem, czy on odwzajemnia to uczucie”, nawet na takim dość plotkarskim gruncie, myślę że ważne jest, żeby uczniowie wiedzieli, że mogą z kimś o tym pogadać [E-R-8].

Obecność takiej osoby w szkole może być szczególnie ważna w sytuacji, kiedy uczeń czy uczennica nie zdecydował się jeszcze na *coming out* wobec innych osób ze swojego otoczenia, np. przyjaciół czy rodziny. Powyższy przykład dodatkowo w bardzo wyrazisty sposób pokazuje, że z jednej strony problemem może być heteronormatywność, funkcjonująca w szkole i w polskim społeczeństwie. Z drugiej – pośrednio sytuacja odnosi się także do obowiązującego modelu męskości – chłopcu nie wypada mówić o uczuciach i zwierzać się z nich.

Kiedy w miejsce ucznia wyobrazimy sobie dziewczynę, możemy przyjąć, że większość z nich ma kontakt z jedną albo kilkoma osobami, z którymi może porozmawiać o „fajnym chłopaku”. A zatem rola zaufanej nauczycielki lub nauczyciela jest podwójnie ważna w takim – uczuciowym – kontekście, ponieważ pozwala złamać nie jeden, ale dwa tematy tabu – odnoszący się do orientacji seksualnej oraz wzorca męskości. Uwagę zwraca to, że są sytuacje, w których ani wychowawczyni/wychowawca, ani pedagog szkolny, ani szkolna psycholożka, nie będą domyślnymi adresatami problemu. Zwłaszcza w kwestiach tak silnie społecznie kontrowersyjnych jak orientacja seksualna czy tożsamość płciowa, jeśli uczennice i uczniowie nie znają ich poglądów lub wiedzą, że są one homofobiczne.

Inny przykład wzięcia odpowiedzialności za ucznia, w tym przypadku z mniejszości narodowej, podaje kolejna rozmówczyni:

Wynika z tego wszystkiego, że [chłopiec Czeczen] był po prostu przepychany, w podstawówce to jest tak „a po co ma siedzieć?”, ale też nikt się nim nie zajął porządnie i jemu jest trudno. (...) On nie jest u nas od początku, potem był przez chwilę w też jakimś [innym] gimnazjum, no i tam podobno został jakoś... Bardzo był źle traktowany, również przez nauczycieli. (...) No i przyszedł do nas. Jest taka sytuacja, że ten chłopiec niewiele umie, ale tak sobie myślę, że po prostu trzeba tego strasznie pilnować, no i ja już postanowiłam tego pilnować, zrobiłam się jego tutorką [A-R-1].

Ten przykład obrazuje, jak ważna jest wrażliwość antydyskryminacyjna i pewne wyczulenie na specyficzną sytuację dziecka czy młodego człowieka, należącego do mniejszości. Tutaj wyraźnie widać, że zarówno pod względem dydaktycznym, jak i społecznym dopuszczono się wobec chłopca sporych zaniedbań, dlatego tym istotniejsze jest udzielenie mu realnego wsparcia, jakim może być praca w parze tutorskiej.

Kolejny rodzaj działań, podejmowanych przez liderki i liderów równości, polega na włączeniu tematyki antydyskryminacyjnej, równościowej w prowadzone lekcje przedmiotowe, poszukiwaniu miejsc, momentów, w których można coś zrobić, a jednocześnie, jak podkreśla pierwsza z rozmówczyń, jasnym sygnalizowaniu równościowego podejścia do różnych grup mniejszościowych.

Już od pierwszej klasy, czyli już od starożytności, wprowadzam Platona i wprowadzam Safonę, co brzmi może dość sztampowo, ale podkreślam wtedy wymiar miłości homoseksualnej po to, żeby na przykład uczniowie zobaczyli, że tutaj jeżeli będziemy mówić o miłości na języku polskim, to będziemy mówić o miłości heteroseksualnej, homoseksualnej i tutaj to będzie tak samo traktowane. Czyli w zasadzie bardzo często, to zależy jeszcze od zespołu klasowego, ale to najczęściej ucina później jakieś głupie żarty czy jakieś chichoty i od razu pokazuje też jaki, jest mój punkt widzenia na ten temat, że tutaj żadne żarty nie przejdą, ani żadne jakieś niepoważne traktowanie tematu miłości na przykład niehetero [E-R-8].

Jeśli chodzi o WOK – wiedzę o kulturze, to staram się właśnie rozmawiać, tak jak już wspomniałam, o współczesności, ale właśnie wydobywać z tych wszystkich tekstów kultury takie, które pokazują, to może zabrzmieć jak straszny banal, ale że ludzie są różni i że ta różnorodność jest fajna, a już na pewno ciekawa i że nie chodzi nam o to, żeby tutaj się nauczyć jednego właściwego sposobu myślenia, tylko żeby pokazać różne punkty widzenia, oświetlić jakoś świat z różnych stron [E-R-8].

Wciąż wątki związane z kobietami budzą kontrowersje. To znaczy, na przykład, jeżeli rozmawiamy o typach bohaterek u kogoś albo na przykład „w jaki sposób Żeromski przedstawia kobiety i czy to jest obraz szowinistyczny, czy nie”, to znajdzie się jeden czy dwóch uczniów, którzy na przykład twierdzą, że ja tym razem przemycam ideologię feministyczną. Dlatego, jeżeli mówimy o bohaterach, to nikt nie zarzuca nauczycielowi, że maskulinizuje nadmiernie. Tutaj jest chyba dużo do zrobienia [E-R-8].

To był angielski, więc spotykaliśmy się trzy razy w tygodniu i to jeszcze w podgrupach, więc mieli szansę się wypowiedzieć nawzajem. To też jest chyba jakiś sygnał od nauczycielki, że jak powie coś dziewczyna, to ja nie mówię... Jedna dziewczyna mi pod koniec roku podziękowała: dzięki pani zostałam feministką. To było normalnie... Zaczęła zauważać. To była dziewczyna, która interesuje się rockiem, muzyką rockową. Na początku mówiła takie rzeczy, typu: dziewczyny nie umieją grać rocka. Ja do niej mówię: co ty gadasz, Alicja. Wydrukowałam jej jakieś artykuły o dziewczynach, co grają rocka, ona to przeczytała, a teraz właśnie ma zespół, gra na perkusji i właśnie stwierdziła, że dziewczyny wszystko mogą, też mogą grać rocka i być w tym dobre. Także w tej klasie... Wydaje mi się, że jak się ma duży kontakt z jakimiś dziećmi i to taki stały, kilka razy w tygodniu, to można coś zmienić [B-R-4].

Te przykłady znakomicie pokazują sposoby włączania tematyki równościowej do głównego nurtu, uwzględniania takiej perspektywy bez względu na to, jakim przedmiotem zajmuje się zawodowo nauczycielka czy nauczyciel. Jednocześnie tego typu sytuacje wysyłają młodzieży jednoznaczne sygnały – grupie większościowej, że na stereotypy, uprzedzenia i idącą za nimi dyskryminację nie może być miejsca w szkole, a grupie mniejszościowej – że może liczyć na wsparcie, że jej mniejszościowa tożsamość jest równie ważna, a szkoła jest miejscem, gdzie można i trzeba mówić o tym głośno.

Pytane o własne działania antydyskryminacyjne, prawie wszystkie osoby mówią o prowadzeniu warsztatów i zajęć antydyskryminacyjnych, z wykorzystaniem różnych materiałów, pozyskanych w trakcie własnych szkoleń o tej tematyce. Wspominają o podręczniku Rady Europy Kompas, o ćwiczeniu znanym pod nazwą *Przedział kolejowy*, dotyczącym podróży

koleją transsyberyjską³⁹, o filmie *Modelki Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji*⁴⁰ oraz filmie *Powstanie w bluzce w kwiatki*, zrealizowanym w ramach Muzeum Historii Kobiet Fundacji Feminoteka⁴¹. Edukacja antydyskryminacyjna jest prowadzona także na bazie podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie lub programu wychowawczego konkretnej szkoły, w którym cały jeden semestr poświęcany jest tolerancji. Część osób prowadzi także własne innowacje pedagogiczne, dodatkowe zajęcia i projekty dotyczące edukacji globalnej, w ramach których m.in. pojawia się półroczny blok poświęcony dyskryminacji i antydyskryminacji. Kilka osób podkreśla, że w wyborze tematów podążają za uczennicami i uczniami, kierując się tematami, które są dla nich ważne – w kontekście prywatnych doświadczeń dzieci i młodzieży lub sytuacji społeczno-politycznej w kraju.

Prowadzę kompasowskie zajęcia z nimi, żeby wprowadzić ich w temat, po czym robimy – oni sami robią lekcje na jakiś temat na przykład takich problemów cywilizacyjnych. Takich, które one widzą. Była lekcja o zespole Downa, bo widzą, była lekcja na temat homoseksualizmu, bo widzą różnego rodzaju, widzą, nawet w mediach. Widzą tęczę, cała ta afera, widzą gender, jakby coś, to wchodzimy w to. Jest problem na przykład związany z... okazuje się, że jest w klasie dziewczynka – oni są bardzo pootwierani – która mówi, „proszę pani, ja mam problem, bo mama jest strasznie chora, zachorowała na schizofrenię i strasznie ją wytykają palcami, jak gdzieś wychodzimy”. No to myk, wchodzimy w choroby psychiczne. Wchodzimy w niepełnosprawność, bo jak mówiłam, brat tego chłopca mojego jest autystyczny, mocno niepełnosprawny. Oni jakby sami tak naprawdę narzucają, o czym oni chcą mówić. (...) I to wychodzi od nich. To jest rzecz, która w jakiś sposób też jest zauważona przez nich i oni to zgłaszają [A-R-3].

-
- 39 Ćwiczenie antydyskryminacyjne, które polega na zachęceniu uczestniczek i uczestników do wyboru z podanej listy trzech osób, z którymi mogłyby podróżować przez kilka dni koleją transsyberyjską oraz trzech osób, z którymi najmniej chętnie dzieliłyby przedział kolejowy podczas długiego przejazdu. Zaproponowane do wyboru osoby to osoby należące do mniejszości lub grup nacechowanych silnymi uprzedzeniami (lesbijka, prostytutka, Rom, osoba starsza, osoba ze wsi itp.). Celem ćwiczenia jest uruchomienie i wypowiedzenie głęboko zakorzenionych stereotypów oraz omówienie ich na forum grupy. Ćwiczenie opisano m.in. w podręczniku *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerek i trenerów*, pod red. M. Pawłęgi, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2005.
- 40 Film *Modelki*, przygotowany przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, to dokument o modelkach z niepełnosprawnością ruchową.
- 41 Więcej informacji o filmie „Powstanie w bluzce w kwiatki”, pokazującym perspektywę kobiet biorących udział w Powstaniu Warszawskim, znajduje się tu: http://www.feminoteka.pl/muzeum/readarticle.php?article_id=38 [dostęp: 09.01.2015]. Cały film dostępny jest tu: <http://vimeo.com/27997319> [dostęp: 09.01.2015].

Muszę powiedzieć, że oczywiście fantastycznym przeżyciem ubiegłego roku było pojawienie się potwora gender w dyskursie publicznym, który spowodował, że... ja kwestie genderowe, znaczy ja opowiadam uczniom w liceum, czym jest gender, jedną lekcję na to poświęcamy. A teraz jest tak, że w klasach nawet, gdzie nie miałem WOSu, też zrealizowałem takie zajęcia i było to właśnie wbrew intencjom osób, które rozpoczęły taki dyskurs [L-R-13].

Część rozmówczyń i rozmówców jako stały wątek edukacji antydyskryminacyjnej wskazuje także kontekst lokalny i regionalny, np. wielokulturowość czy wydarzenia historyczne związane z antysemityzmem. Jako kontynuację własnego dokształcania się, a także poszukiwanie szerszych możliwości, osoby wskazują współpracę z organizacjami pozarządowymi, zarówno członkostwo w nich, jak i korzystanie z oferty, jaką proponują, stanowiącej uzupełnienie działań realizowanych w szkole, np. poprzez warsztaty herstoryczne czy spacerów śladami emancypantek, realizowane przez Fundację Przestrzeń Kobiet czy w ramach trójmiejskiego projektu „Metropolitanka”. Liderki i liderzy równości podkreślają znaczenie dobrego przygotowania, wrażliwości, wyczucia do prowadzenia zajęć. Zwracają uwagę, że nie wystarczy powierzchownie uczyć o empatii (zwłaszcza, że to dzieje się w szkołach, ale w kontekście pozadyskryminacyjnym), warto proponować uczniom i uczniom doświadczenia i ćwiczenia, które spowodują wyjście ze strefy komfortu, poruszenie, emocje. W takich doświadczeniach upatrują skuteczności działań. W wywiadach pojawia się kilka informacji o metodach pracy, które nie są powszechnie stosowane w edukacji antydyskryminacyjnej i mogą stanowić inspirację dla odbiorczyń i odbiorców niniejszego raportu:

Przede wszystkim nie bać się dać na lekcjach scenariuszy zajęć z uczniami, przegadać z nimi tych scenariuszy i dać im w ręce po prostu możliwość prowadzenia tych zajęć. Nie trzeba wszystkiego robić samemu. To jest naprawdę sytuacja, która na wielu poziomach jest skuteczniejsza. Te osoby, które prowadzą zajęcia, niesamowicie uwrażliwiają się na daną kwestię, rozbudowują swoje umiejętności komunikacyjne. Ten przekaz jest często autentyczniejszy niż przekaz ze strony dorosłych. To uczenie, peer-a-peer to się chyba nazywa, wzajemne uczniów jest dla mnie bardzo skutecznym działaniem. A przede wszystkim wszelkiego rodzaju akcje, takie akcje, które mają charakter jakichś projektów czy rzeczywistych działań. To znaczy, jeśli na przykład 250 osób spędzi u mnie te 24 godziny pisząc listy, czytając przypadki, dowiadując się, z jakich przyczyn ludzie mają kłopoty w różnych częściach świata. Nierzadko dotyczy to również polskich kwestii... No to takie działania, które są po prostu prawdziwe, a nie teoretyczne [L-R-13].

Robiliśmy taki marsz tolerancji, gdzie dzieci przebierały się za innych kulturowo, dziewczęta były przebrane za muzulmanki, mieliśmy niepełnosprawnych, część dzieciaków przebrała się za dzieci niepełnosprawne i w ogóle w tym marszu brali też udział Romowie z [nazwa dzielnicy], ze szkoły, też dzieciaki [M-R-14].

I wtedy [podczas Tygodnia Tolerancji] zrobiliśmy im happening, bo tam też jest zawsze loteria, że każda klasa przygotowuje jakieś ciasto, które idzie na kiermasz, to się sprzedaje i idzie na właśnie takie biedniejsze dzieci. W zeszłym roku im powiedzieliśmy, że to nie pójdzie na biedniejsze dzieci, tylko pójdzie dla nich, każda klasa dostanie swój zarobek. No ale żeśmy im zrobili psikusa, bo dostali tylko 1% tego, co zarobili, a potem mieli wykład na temat sprawiedliwości handlu i generalnie podostawali po 2–3 grosze z tego, co zarobili i byli bardzo rozgoryczeni, ale to też im pomogło lepiej zrozumieć sytuację ludzi Globalnego Południa. Oni też są otwarci na ten problem i happening robili, i różne inne rzeczy, więc ta wiedza gdzieś tam zaczyna... Bo to jest tak, gimnazjum to jest trzy lata, jak przychodzi pierwsza klasa, no to ich trzeba najpierw przyuczyć i potem już jest dobrze. A tak to nie mamy, nie mamy specjalnie problemów z kulturami innymi [M-R-14].

Robiliśmy taką tajną akcję w szkole. Tajna akcja polegała na tym, że była przygotowana przed wejściem, przed przyjściem ludzi do szkoły, że nikt nie widział, kto tę akcję zrobił, po prostu wystawili, to była bardzo prosta akcja, wystawili centralnie na wejściu plakaty: „Nie dyskryminuj, wszyscy jesteśmy ludźmi”. No i tam właśnie były plakaty, na jednym byli jacyś niepełnosprawni, jacyś tacy też bezdomni, na innym były różne kultury, a na trzecim umieścili homoseksualistów (śmiej), z czego ja się później musiałam tłumaczyć, tzn. tłumaczyć... no też się nie tłumaczyłam, bo pani dyrektor mi zwróciła uwagę, że raczej tych tematów powinniśmy w gimnazjum unikać. Powiedziałam, dlaczego i przyznała mi rację, że no tak, aczkolwiek akurat na takie tematy, bardzo często się spotykam, nawet wśród nauczycieli, również z takim złym pojmowaniem tolerancji [M-R-14].

Ostatni przykład ponownie dość dobitnie pokazuje, że wątek przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację homo- i biseksualną jest tym, który budzi największe emocje, najbardziej przeszkadza dorosłym pracującym w szkołach. Niestety brak poczucia bezpieczeństwa i wsparcia, zgłaszany rozmówczyniom i rozmówcom przez osoby homoseksualne, znajduje swoje uzasadnienie w postawach społeczności szkolnej. W badaniach pojawił się także przykład skutecznych działań wzmacniających grupę wykluczaną:

Pierwsza godzina wychowawcza, gdzie były wybory zarządu klasowego, czy jakkolwiek to się nazywa, no to ja [...] wybrałam dziewczynę, bo żadna dziewczyna nie chciała się zgłosić. Więc wybrałam jedną dziewczynę, powiedziałam, że nie może tak być, sorry, wybory będą, tak to będzie wyglądać, że jest parytet płci albo nawet nie parytet, ale kwota, jak to powinno być. No i jedna dziewczyna dostała faktycznie bardzo dużo głosów, wszystkie dziewczyny na nią głosowały. A na początku było tak, że nie, ona nie chce, żadna dziewczyna nie chce. A okazało się, że one chciały mieć swoją reprezentantkę w swojej klasie [B-R-4].

Ten przykład pokazuje, że czasami konieczne staje się zastosowanie narzędzi wyrównywania szans, na przykład dziewcząt i chłopców, które jednocześnie świadczy o wysokich kompetencjach nauczycielki w tym zakresie, a które przez przypadkowych obserwatorów i obserwatórki mogłoby być uznane za nieuzasadnione faworyzowanie czy dyskryminację chłopców.

5.2.3 Bariery i czynniki sukcesu szkolnej edukacji antydyskryminacyjnej

W trakcie realizacji badania szczególnie interesujące było zgromadzenie informacji i doświadczeń rozmówczyń i rozmówców, dotyczących czynników, które ułatwiają i utrudniają prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej. Pytano o nie zarówno w odniesieniu do własnych doświadczeń osób biorących udział w badaniu, funkcjonujących już w szkołach jako osoby prowadzące edukację równościową i antydyskryminacyjną, jak i ich obserwacji związanych z pracą dydaktyczną i wychowawczą innych nauczycielek i nauczycieli.

5.2.3.1 Bariery dla prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach

Liderki i liderzy równości, biorący udział w badaniu, wskazują następujące bariery, rozumiane jako utrudnienia dla realizacji w szkole edukacji antydyskryminacyjnej, edukacji na rzecz równości i różnorodności:

1. Poczucie osamotnienia liderek i liderów równości, brak sojuszniczek i sojuszników – osoby te podkreślają samotność, brak możliwości współpracy, budowania szerszej grupy poparcia dla tematyki antydyskryminacyjnej, poczucie wypalenia związane z ciągłym przeciwstawianiem się większości oraz konieczność poszukiwania osób myślących podobnie poza szkołą, w ramach projektów, na poziomie regionu czy kraju.
2. Niewystarczająca świadomość nauczycielek i nauczycieli, zarówno w zakresie wagi problemu zachowań dyskryminujących, jak i możliwości reagowania na nie. W kilku przypadkach opowiadano także o braku okazji do refleksji – po indywidualnych rozmowach dotyczących np. wzorców w literaturze czy podręcznikach szkolnych rozmówcy i rozmówczynie spotykali się ze zrozumieniem pojedynczych osób.
3. Niskie kompetencje innych nauczycielek i nauczycieli – wiedza i umiejętności – w zakresie znajomości mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, sytuacji grup dyskryminowanych.
4. Postawy rodziców – przytaczano przykłady dotyczące tego, że rodzice nie życzą sobie reakcji na dyskryminację i traktują reagowanie jako wtrącanie się w ich sprawy, a także sprzeciwiają się – wprost lub za pośrednictwem wychowawczynie – wprowadzaniu „ideologii gender” na zajęciach, udziałowi dziecka w wymianie polsko-ukraińskiej czy projektach związanych z historią Żydów i Żydówek.
5. Niesprzyjający klimat społeczno-polityczny – pojawienie się w dyskursie publicznym zbitki wyrazowej „ideologia gender”, przedstawianej przede wszystkim w negatywnym kontekście, w opozycji do „normalności”.

6. Niewielkie zaangażowanie nauczycielek i nauczycieli w procesy wychowawcze – związane zarówno z dużą ilością obowiązków i zadaniowym stosunkiem do własnej pracy, jak i przedkładaniem wyników nauczania nad tematykę miękką, związaną z relacjami pomiędzy uczennicami i uczniami, umiejętnościami społecznymi czy właśnie dostrzeżeniem przypadków dyskryminacji i wykluczenia.
7. Strach nauczycielek i nauczycieli przed konsekwencjami, np. ze strony grup kibiców czy narodowców, którzy są sprawcami dyskryminacji na terenie „osiedlowej” szkoły.
8. Brak krytycznego myślenia w stosunku do dotychczasowych metod, podręczników, materiałów, praktyk szkolnych.
9. Stereotypy i uprzedzenia nauczycielek i nauczycieli, przenoszone na grunt pracy z dziećmi i młodzieżą, a także stereotypy i uprzedzenia uczennic i uczniów, często pochodzące z rodziny, środowiska lokalnego, przekazów międzypokoleniowych.

5.2.3.2 Czynniki sukcesu w szkolnej edukacji antydyskryminacyjnej

W związku z tym, że wywiady były prowadzone z liderkami i liderami równości, a zatem nauczycielkami i nauczycielami, którym – mimo różnorodnych przeszkód – udaje się z powodzeniem prowadzić edukację równościową i antydyskryminacyjną w szkołach, poproszono ich także o wskazanie, jakie czynniki ułatwiają realizację tej tematyki w codziennej pracy dydaktycznej – co jest czynnikiem sukcesu. Wśród odpowiedzi pojawiły się:

1. Wsparcie dyrekcji – rzadko wyrażane wprost, pojawiające się raczej jako przyzwolenie na realizację działań antydyskryminacyjnych.
2. Doświadczenia zdobyte podczas szkoleń, warsztatów, programów realizowanych przez organizacje pozarządowe.
3. Funkcjonowanie w dużym mieście – bogactwo ofert trafiających do liderek i liderów równości, fizycznie łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju inicjatyw.
4. Własne zaangażowanie w tematykę, skutkujące dużą wrażliwością antydyskryminacyjną oraz energią wkładaną w samokształcenie, poszukiwanie możliwości rozwoju, krytyczne myślenie o własnych działaniach i zachowaniach.
5. Możliwość zapraszania do szkoły przedstawicielek i przedstawicieli różnych grup mniejszościowych.
6. Pozytywne nastawienie i wsparcie rodzica.
7. Grupa wsparcia – budowanie grupy osób zajmujących się podobną problematyką na gruncie lokalnym, regionalnym czy krajowym lub np. budowanie sieci nauczycielek i nauczycieli wspomagających edukację dzieci romskich wspólnie z asystentami romskimi – umożliwienie wymiany doświadczeń, podzielenia się sprawdzonymi rozwiązaniami, porady.
8. Dostępność różnorodnych materiałów dydaktycznych i e-literatury, szczególnie na witrach organizacji pozarządowych, a także szybki dostęp do informacji m.in. za pośrednictwem portali społecznościowych.

5.2.4 Znaczenie zapisów o działaniach antydyskryminacyjnych w Systemie Ewaluacji Oświaty

Celem badań było także sprawdzenie, w jaki sposób znaczenie edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole zmienia się pod wpływem nowelizacji rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym w maju 2013 roku (w którym od 2009 roku jednym z działań jest prowadzenie ewaluacji), w wyniku której szkoły zobowiązano do realizacji działań antydyskryminacyjnych obejmujących całą społeczność szkolną⁴².

Z wywiadów z liderkami i liderami równości wynika dosyć jednoznacznie, że rozporządzenie nie wpływa na ich funkcjonowanie w placówce, na prowadzenie przez nich edukacji antydyskryminacyjnej. Spośród osób biorących udział w badaniach jedynie dwie mają świadomość, że we wrześniu 2013 roku w życie wszedł taki obowiązek wobec wszystkich placówek oświatowych. W momencie, kiedy osoby prowadzące wywiady wskazują, że rozporządzenie dotyczy ewaluacji, liderki i liderzy równości kojarzą je z działaniami podejmowanymi zarówno na terenie szkoły w ewaluacji wewnętrznej, jak i przez kuratoria w ramach ewaluacji zewnętrznej. W żadnym jednak przypadku nie prowadzono ewaluacji wewnętrznej pod kątem zapisów antydyskryminacyjnych, żadna z osób nie brała udziału w ewaluacji zewnętrznej, która w ostatnim roku szkolnym zawierała pytania z zakresu działań antydyskryminacyjnych. Analizując wypowiedzi rozmówczyń i rozmówców, można było odnieść wrażenie, że część osób wprawia w zakłopotanie brak znajomości rozporządzenia i tego konkretnego zapisu, unikają jednoznacznej odpowiedzi, twierdząc, że ta informacja nie jest jeszcze dobrze rozpowszechniona wśród nauczycielek i nauczycieli, a do tego typu rozporządzeń sięgają dyrektorzy i dyrektorki oraz osoby zobowiązane do realizacji działań w nich zawartych (w tym przypadku najczęściej zespoły ds. ewaluacji, powoływane na terenie szkół i placówek). Odnosząc się natomiast do samej idei zapisu na poziomie rozporządzenia, osoby biorące udział w badaniu wskazują, że na takim poziomie ogólności obowiązek ten może generować nową biurokrację, sprawozdawanie działań „na papierze”, a nie faktycznie realizowane inicjatywy antydyskryminacyjne. W tym kontekście liderki i liderzy równości sygnalizują konieczność wpisania konkretnych działań czy przesłanek dyskryminacji, które powinny być uwzględniane w działalności szkoły.

Kilka osób wskazuje działania z początku roku szkolnego 2013/2014, które mogły wiązać się z wprowadzeniem nowelizacji rozporządzenia, takich jak pospieszne wpisywanie tematyki

42 Nowelizacja rozporządzenia, która wprowadziła zapisy antydyskryminacyjne: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560). Pierwotna wersja rozporządzenia: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324). Więcej informacji na temat wymogu działań antydyskryminacyjnych w kontekście Systemu Ewaluacji Oświaty, stanowiącego składową nadzoru pedagogicznego, znajduje się w Rozdziale 6 niniejszego raportu.

antydyskryminacyjnej do statutów szkolnych i programów profilaktycznych czy informacje rozdawane przez pedagogikę szkolną, zobowiązujące nauczycielki i nauczycieli do prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w ramach swojej pracy pedagogicznej. Żadna z osób nie jest jednak pewna, czy i na ile był to efekt wejścia w życie wskazanych przepisów.

5.2.5 Edukacja antydyskryminacyjna – bariery i pomysły na rozwiązania

Pytając o bariery i czynniki sukcesu, starano się zdobyć informacje także o potrzebach w zakresie wprowadzania tematyki antydyskryminacyjnej do szkół i/lub jej udoskonalania czy upowszechniania. Odzwierciedlenie barier stanowią propozycje rozwiązań opisane poniżej. Rozmówcy i rozmówczynie, pytani o to, jakie rozwiązania są niezbędne do tego, żeby w polskich szkołach pojawiła się systematyczna i rzetelna edukacja antydyskryminacyjna, wskazują bardzo różne możliwości, dlatego trudno tutaj określić zdecydowaną tendencję. Wymienia się potrzebę prowadzenia i „przeplatania się” zarówno rozwiązań systemowych, na poziomie Ministerstwa Edukacji Narodowej czy kuratoriów oświaty, jak i potrzebę działań oddolnych, adresowanych bezpośrednio do nauczycielek i nauczycieli. Pojawiają się argumenty, które wzajemnie się znoszą – z jednej strony zapisy w rozporządzeniach czy ustawie o systemie oświaty bez działań świadomościowych są czy mogą być zapisami „martwymi”, obecnymi jedynie na papierze, w niezbędnej sprawozdawczości, nieprzekładającymi się na faktyczne działania antydyskryminacyjne. Z drugiej strony – same działania oddolne, bez punktu odniesienia w postaci zapisów w dokumentach prawnych czy różnych priorytetach na poziomie państwowym i/lub wojewódzkim mogą nie być traktowane poważnie i trafić jedynie do osób już zaangażowanych. Generalna konkluzja wynikająca z wywiadów jest taka, że jeżeli nauczycielka czy nauczyciel już prowadzi działania antydyskryminacyjne, ma świadomość równościową, jest przekonana/przekonany do tych idei, to niewiele jest w stanie takie działania powstrzymać, może natomiast otrzymać dodatkowe wsparcie w postaci przepisów czy budowania szerszej sieci osób zaangażowanych.

Nauczycielki i nauczyciele pytani o rozwiązania na poziomie systemowym wskazują następujące obszary i propozycje rozwiązań:

1. Włączenie tematyki antydyskryminacyjnej i równościowej do systemu kształcenia nauczycielek i nauczycieli, zarówno w ramach studiów pedagogicznych, jak i kursów pedagogicznych realizowanych dla osób przygotowujących się do nauki przedmiotu związanego z macierzystym kierunkiem studiów.
2. Wskazanie edukacji antydyskryminacyjnej czy działań antydyskryminacyjnych jako jednego z priorytetów Ministerstwa Edukacji Narodowej na dany rok szkolny. Jedna z osób wskazuje, że dzięki wprowadzeniu tematyki praw człowieka (rok szkolny 2008/2009) mogła przeprowadzić szkolenia dla całej Rady Pedagogicznej we własnej szkole oraz zaprzyjaźnionych placówkach.
3. Wycofanie religii ze szkół – obecność jednej religii oraz wielu symboli, obrzędów z nią związanych nie jest przezroczysta ani neutralna.

4. Wyodrębnienie w budżecie szkoły czy gminy środków finansowanych na działania antydyskryminacyjne.
5. Działania na poziomie samorządów jako organów prowadzących szkoły – wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej jako obowiązkowego szkolenia dla nauczycielek i nauczycieli, przekazanie środków finansowych na działania antydyskryminacyjne, uruchomienie miejskich/gminnych programów antydyskryminacyjnych (wszystkie szkoły, wszystkie etapy nauczania, scenariusze zajęć, szkolenia dla nauczycielek i nauczycieli).

Wskazywano także propozycje rozwiązań wspierających edukację antydyskryminacyjną, dotyczące poziomu konkretnej szkoły czy placówki:

1. Zapisy w dokumentach szkoły – np. statucie, programie wychowawczym, programie profilaktycznym, które jednoznacznie wskazują na konieczność reagowania na dyskryminację, przeciwdziałania jej. Wskazanie dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz mowy nienawiści jako zjawisk wykraczających poza „niewłaściwe zachowania” ze względu na przyczyny ich pojawiania się – określone przesłanki dyskryminacji.
2. Sformułowanie procedur / kroków interwencyjnych, które określałyby jasną ścieżkę reagowania w przypadkach dyskryminacji i wykluczenia (zawierających także definicje tych zjawisk, umożliwiające ich rozpoznawanie i identyfikowanie).
3. Włączanie dzieci z różnych kultur czy mniejszości, uczęszczających do szkoły, do prowadzenia zajęć, umożliwianie im przekazywania informacji o swojej kulturze, a także współdecydowania o treściach służących integracji. W opinii jednej z osób decyzyjność polskiej społeczności większościowej jest bardzo widoczna i nie pozostaje bez znaczenia.
4. Organizowanie działań o charakterze „żywej biblioteki” – umożliwianie rozmów, spotkań, zadawania pytań osobom pochodzącym z mniejszości, zarówno uczęszczającym do szkoły, jak i osobom z zewnątrz.
5. Organizowanie szkoleń z zakresu tematyki antydyskryminacyjnej dla całych Rad Pedagogicznych – w celu uwspólnienia definicji, możliwości reagowania.
6. Udział w szkoleniach zewnętrznych z zakresu tematyki równości, różnorodności, przeciwdziałania dyskryminacji kilku osób z jednej placówki, w tym koniecznie dyrektorki, dyrektora. Takie budowanie zespołu, włączające osobę pozostającą na stanowisku kierowniczym, zwiększa prawdopodobieństwo faktycznego wprowadzenia tematyki czy zmiany, bez konieczności przekazywania i przekonywania do tego, co „działo się na szkoleniu”.
7. Stała współpraca z organizacjami pozarządowymi, dysponującymi wiedzą ekspercką z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. Zapraszanie ekspertek i ekspertów zarówno na spotkania Rady Pedagogicznej, jak i do pracy bezpośrednio z dziećmi i młodzieżą.
8. Wprowadzenie na terenie szkoły metod budujących kulturę informacji zwrotnej, udzielanej w odniesieniu do tematyki przeciwdziałania dyskryminacji i wykluczeniu – obserwacji koleżeńskich, ewaluacji, spotkań krytycznych przyjaciół, a także wprowadzanie metod opartych na idei superwizji i coachingu.

9. Budowanie platform wymiany rozwiązań, dobrych praktyk, przykładowych lekcji czy interwencji, które zadziałały – na poziomie lokalnym, regionalnym czy ogólnopolskim.
10. Udział w projektach – rozszerzenie czy zmiana form pracy, wyjście poza ławkę i poza szkołę.

W odniesieniu do konkretnych narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej, które byłyby wspierające dla nauczycielek i nauczycieli w ich codziennej pracy, wskazano dwa rozwiązania:

1. Opracowanie scenariuszy lekcji wychowawczych – przewodnika po lekcjach wychowawczych, zawierającego propozycje tematów, scenariuszy zajęć, które są możliwe do realizacji w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji. Uczestniczki i uczestnicy badań wskazują, że inne nauczycielki i nauczyciele często nie wiedzą, jakie działania powinni podejmować na tych lekcjach (z kolei same liderki i liderzy równości narzekają na brak czasu na merytoryczne działania na lekcjach wychowawczych, wynikający z bieżących obowiązków wychowawczyń czy wychowawcy). Podkreślono, że materiały powinny być dostosowane do wieku dzieci i młodzieży, nie nazbyt infantylne.
2. Przygotowanie materiałów merytorycznych, bazy materiałów, z których mogą czerpać nauczycielki i nauczyciele, chcąc zrealizować działania antydyskryminacyjne lub włączyć wątki równościowe do realizowanych zajęć.

5.3 Wnioski i inne obserwacje

1. Z wywiadów przeprowadzonych z liderkami i liderami równości jednoznacznie wynika, że dyskryminacja i wykluczenie są w polskich szkołach powtarzającymi się działaniami i zdarzają się we wszystkich możliwych relacjach w społeczności szkolnej.
2. Uczennice i uczniowie stosują bardzo szeroki wachlarz zachowań o charakterze przemocy motywowanej uprzedzeniami – przemoc werbalną, w tym mowę nienawiści i język nierównościowy, wykluczający, przemoc psychiczną, fizyczną, seksualną, cyberprzemoc. W efekcie budują także poczucie zagrożenia w osobach należących do mniejszości i uczęszczających do ich szkoły.
3. Pomimo tak wyraźnych przejawów przemocy, gdzie przyczyną jest „inność”, „obcość” jednej osoby, programy wychowawcze, profilaktyczne, antyprzemocowe zdają się być „ślepe” na ten problem, a nauczycielki i nauczyciele (a może nawet szerzej, instytucja szkoły) powtarzają, że nie ma potrzeby wyróżniania tego rodzaju przemocy czy konkretnych przestępstw, żeby im przeciwdziałać.
4. Przestanki, ze względu na które najczęściej dochodzi do dyskryminacji w relacjach rówieśniczych, to: wygląd, status społeczno-ekonomiczny (ubóstwo), płeć, orientacja homoseksualna.
5. Do dyskryminacji uczennic i uczniów często dochodzi także ze strony nauczycielek i nauczycieli, a zatem osób, których rolą i odpowiedzialnością jest zapewnienie dzieciom

- i młodzieży poczucia bezpieczeństwa i komfortowych warunków do zdobywania wiedzy i umiejętności społecznych.
6. Przestanki, ze względu na które najczęściej dochodzi do dyskryminacji ze strony członków i członków grona pedagogicznego, to: orientacja homoseksualna, pochodzenie narodowe i etniczne (przynależność do mniejszości narodowej lub etnicznej), płeć.
 7. Uczennice i uczniowie rzadko reagują na dyskryminację i przemoc motywowaną uprzedzeniami, której doświadczają ich rówieśniczki i rówieśnicy, co wskazuje na konieczność prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w zakresie rozpoznawania i reagowania na dyskryminację, przede wszystkim z pozycji świadka czy świadkini tego zjawiska.
 8. Nauczycielki i nauczyciele podejmujący interwencję w sytuacji dyskryminacji, najczęściej robią to w kontekście „niewłaściwego zachowania” – wyzwiska, popychania, nękania – nie odnosząc się do przyczyny. Większość interwencji opierających się o jasne nazwanie sytuacji dyskryminacją czy przemocą motywowaną uprzedzeniami to działania podejmowane przez liderki i liderów równości. Widoczne jest, że wysokie kompetencje w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej warunkują zdecydowane i jednoznaczne reagowanie.
 9. W szkołach pojawiają się stałe praktyki i działania, które można określić jako struktury dyskryminacyjne czy ukryty program nauczania, a które powodują faworyzowanie lub gorsze traktowanie jednej grupy ze względu na konkretną cechę prawnie chronioną, np. praktyki związane z religią katolicką czy heteronormatywnością.
 10. Zdecydowanie najwięcej przekazów dotyczących bycia gorszą/gorszym otrzymują uczennice i uczniowie homoseksualni i biseksualni, zarówno wprost, jak i w ogólnych wypowiedziach dotyczących tej grupy, wypowiedzianych przez osoby należące do wszystkich grup w obrębie społeczności szkolnej.
 11. Edukacja antydyskryminacyjna jest realizowana w szkołach przede wszystkim przez osoby przekonane i zaangażowane w ideę równości, poprzez różnorodne działania: włączanie tematyki w ramach lekcji przedmiotowych, wychowawczych, realizację projektów, programów, innowacji pedagogicznych i programów autorskich, włączanie się (a czasem także szkoły) w ogólnopolskie programy antydyskryminacyjne organizacji pozarządowych, a także programy z zakresu edukacji globalnej i humanitarnej.
 12. Włączenie obowiązku realizacji działań antydyskryminacyjnych w ramach nowelizacji rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym (w tym dot. Systemu Ewaluacji Oświaty) nie spowodowało wzmocnienia pozycji edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach, w których do tej pory taka edukacja była prowadzona przez liderki i liderów równości.
 13. Dla wprowadzenia rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do szkół i placówek w Polsce konieczne jest równoległe działanie na poziomie systemowym (zapisy w dokumentach prawnych, wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej, działania samorządów) oraz edukacyjne działania oddolne, zwiększające świadomość, wiedzę, umiejętności w zakresie problematyki antydyskryminacji.

6

Dyskryminacja i działania
antydyskryminacyjne w szkołach na
podstawie danych Systemu Ewaluacji
Oświaty

Dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne w szkołach na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

W niniejszym rozdziale przedstawiamy wyniki analizy danych zgromadzonych w ramach modułu statystycznego Systemu Ewaluacji Oświaty, pochodzących z ewaluacji zewnętrznych, realizowanych przez kuratoria oświaty w roku szkolnym 2013/2014. Dane z tego źródła zostały włączone do badań jakościowych realizowanych w ramach projektu „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, ponieważ – zgodnie z założeniami ewaluacji – od 1 września 2013 roku wszystkie szkoły, przedszkola, placówki funkcjonujące w polskim systemie edukacji powinny realizować działania antydyskryminacyjne.

W pierwszej części rozdziału znajduje się krótkie wprowadzenie do Systemu Ewaluacji Oświaty, wyjaśniające kontekst prawny i organizacyjny gromadzenia danych, z których korzystamy podczas badań. Dwa następne podrozdziały skupiają się na dwóch obszarach badawczych. Analizujemy sytuacje i struktury dyskryminacyjne mające miejsce w szkołach oraz sposoby realizacji działań antydyskryminacyjnych, w tym pojawiające się trudności i wyzwania związane z przeciwdziałaniem gorszemu traktowaniu w społecznościach szkolnych.

6.1 Wprowadzenie do Systemu Ewaluacji Oświaty – krótka historia i charakterystyka

System Ewaluacji Oświaty to rozwiązanie wprowadzone do polskiej oświaty Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324). Rozporządzenie to wprowadziło rozróżnienie na trzy formy nadzoru pedagogicznego: ewaluację, kontrolę oraz wspomaganie. W kontekście tego rozdziału zajmujemy się wyłącznie wątkiem dotyczącym ewaluacji, która w 2009 roku pojawiła się w polskim systemie oświaty po raz pierwszy, jako narzędzie

badania jakości pracy szkół, przedszkoli i innych placówek oświatowych oraz podnoszenia tej jakości.

W rozporządzeniu wskazano dwa rodzaje ewaluacji:

- ewaluację zewnętrzną, realizowaną przez wizytatorki i wizytatorów ds. ewaluacji, osoby pracujące w kuratoriach oświaty,
- ewaluację wewnętrzną, autonomiczne działanie szkoły lub placówki, realizowane obowiązkowo w wymiarze adekwatnym do potrzeb szkół i placówek.

Załącznik do rozporządzenia stanowią – określone odrębnie dla różnego typu szkół i placówek oświatowych – wymagania państwa. Wyznaczają one ramy działalności placówki, podzielone na obszary tematyczne (17 wymagań w pierwszej wersji rozporządzenia, 12 wymagań po nowelizacji rozporządzenia, o której piszemy w dalszej części wprowadzenia). Dla zilustrowania wymagań poniżej podajemy ich przykładowe brzmienie (*Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego*; obowiązujące od 1 września 2013 roku):

1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
4. Uczniowie są aktywni.
5. Respektowane są normy społeczne.
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.
8. Promowana jest wartość edukacji.
9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.
11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

Jak wskazują twórcy i twórczynie Systemu Ewaluacji Oświaty,

wymagania te wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty pokazując jego, uznane za kluczowe, cele i zadania, nie obejmując jednak wszystkich możliwych zagadnień związanych z różnymi obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Wskazują

natomiast strategiczne i priorytetowe kierunki działań, które wiążą się z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami¹.

Wymagania państwa stanowią punkt odniesienia, który jest wiążący dla procesu ewaluacji zewnętrznej – w jej ramach badany jest poziom ich spełnienia przez konkretną placówkę oświatową. Ewaluacja zewnętrzna może mieć charakter całościowy – badany jest wówczas poziom spełnienia przez daną placówkę wszystkich wymagań lub problemowy – badany jest poziom spełnienia wybranych wymagań. Poziom spełnienia wymagań określany jest w skali od A do E, gdzie A jest informacją o najwyższym, ponadprzeciętnym poziomie spełnienia wymagań, zaś E – informacją o niskim poziomie spełnienia wymagania, poniżej poziomu podstawowego². Załącznik do rozporządzenia definiuje dla każdego wymagania poziom D (poziom podstawowy) oraz poziom B (poziom wysoki) jako punkt odniesienia zarówno dla dyrekcji i grona pedagogicznego szkół, jak i dla wizytatorek i wizytatorów prowadzących ewaluację zewnętrzną. Ewaluacja zewnętrzna jest realizowana za pomocą wystandaryzowanych narzędzi (kwestionariusze wywiadów indywidualnych i grupowych, kwestionariusze ankiety, obserwacje), stosowanych we wszystkich placówkach w Polsce. Dla zapewnienia transparentności systemu narzędzia te są dostępne dla dyrekcji i nauczycielek oraz nauczycieli szkół przygotowujących się do ewaluacji. Osobami biorącymi udział w badaniu są: dyrekcja, nauczycielki i nauczyciele, uczennice i uczniowie, pracowniczki/pracownicy niepedagogiczni, rodzice, partnerzy szkoły³.

Poziom spełnienia wymagania dla każdego jego obszaru⁴ określany jest według szczegółowego kryterium, np. powszechności, spójności, systemowości wsparcia/działania czy adekwatności do zdiagnozowanych potrzeb itp. Kryteria te zostały opisane w konceptualizacjach

-
- 1 Więcej na ten temat na stronie internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty: www.npseo.pl [dostęp: 15.12.2014]. System Ewaluacji Oświaty jest wdrażany w Polsce w ramach projektu systemowego „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”. Jest to projekt systemowy III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji. Koordynatorem projektu jest dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz.
 - 2 Zwracamy tu uwagę na język – litery używane w Systemie Ewaluacji Oświaty nie stanowią oceny działań szkoły, ale informację (zwrotną) na temat jakości jej działań czy obszarów do rozwoju. Często jednak, ze względu na zastosowanie pięciostopniowej skali, są one przekładane przez osoby i szkoły poddawane ewaluacji na oceny funkcjonujące w szkole.
 - 3 Szczegółowe informacje na temat modelu i zalecanego przebiegu ewaluacji zewnętrznej dostępne są na stronie Systemu Ewaluacji Oświaty: <http://www.npseo.pl/action/externalevaluation> [dostęp: 2.11.2014].
 - 4 Por. Tabela 6.1 poniżej – obszar wymagania to jedno zdanie, opisujące fragment rzeczywistości szkolnej, np. „W przedszkolu rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe oraz sytuację społeczną każdego dziecka”.

poszczególnych wymagań, które są dostępne dla dyrekcji i grona pedagogicznego szkół i placówek.

Po przeprowadzeniu ewaluacji przygotowany jest raport z ewaluacji zewnętrznej, w którym gromadzi się informacje na temat poziomu spełniania badanych wymagań wraz z charakterystyką badanej placówki, wnioskami i rekomendacjami. Raport jest publikowany na stronach Systemu Ewaluacji Oświaty, dzięki czemu realizowana jest zasada transparentności, a każda osoba: rodzic, badaczka/badacz systemu oświaty, nauczycielka czy nauczyciel, może potraktować go jako dodatkowe źródło informacji o danej placówce.

Ewaluacja wewnętrzna, prowadzona na terenie placówek przez ich kadre, może odnosić się do wymagań, ale nie musi – szkoła ma tutaj pełną dowolność w wyborze zagadnienia, które chce poddać ewaluacji. Może zatem badać obszar, którego jakość chce sprawdzić, ale także taki, co do którego pojawiają się wątpliwości czy zastrzeżenia (np. bezpieczeństwo w szkole, funkcjonowanie programu wychowawczego, przyczyny niskiej frekwencji uczniów i uczniów) lub co do którego ma sygnały czy wątpliwości, czy wszystko działa sprawnie i spełnia swoją rolę. W niniejszym rozdziale nie odnosimy się do tego wymiaru ewaluacji, ponieważ dane z ewaluacji wewnętrznych nie są gromadzone przez system oświaty, stanowią wewnętrzne dokumenty i obszary pracy dla każdej placówki.

W 2013 roku, w wyniku stałego monitoringu i ewaluacji systemu, postanowiono wprowadzić nowelizację rozporządzenia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2013 r., poz. 560). W trakcie nowelizacji zredukowano liczbę wymagań do 12 (m.in. w związku z ich przenikaniem się w praktyce), w części wymagań wprowadzono także nowe obszary tematyczne, m.in. obowiązek prowadzenia działań antydyskryminacyjnych, który wszedł w życie 1 września 2013 roku⁵.

5 Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) w dn. 13.08.2012 r. oficjalnie wystąpiło z poparciem dla pierwotnego projektu nowelizacji rozporządzenia, które określało wymóg na poziomie D jako „W szkole/placówce realizowane są działania antydyskryminacyjne uwzględniające różnorakie przesłanki dyskryminacji”, a na poziomie B jako „Realizowane działania antydyskryminacyjne uwzględniają różnorodność i specyfikę środowiska szkolnego oraz obejmują całą społeczność szkoły/placówki”. W liście skierowanym do Ministerstwa Edukacji Narodowej pisałyśmy m.in.: „Doceniamy zapisy wskazujące na konieczność realizowania działań antydyskryminacyjnych uwzględniających różnorakie przesłanki dyskryminacji (poziom D) oraz uwzględniania w nich różnorodności i specyfiki środowiska szkolnego, oraz obejmowanie nimi całej społeczności szkoły/placówki (poziom B). Tym samym, zdecydowanie wspieramy konsekwentne wdrożenie wymagań antydyskryminacyjnych w odniesieniu do wszystkich instytucji wymienionych w projekcie rozporządzenia, w obecnym kształcie. Jednocześnie, w związku z wprowadzanymi zapisami, widzimy dużą potrzebę wzmocnienia antydyskryminacyjnych kompetencji nauczycieli/nauczycielek oraz osób zarządzających szkołami i placówkami tak, aby ww. zapisy doczekały się właściwej realizacji. W tym kontekście kluczowe znaczenie ma stworzenie odpowiedniej oferty edukacyjnej w ramach rozwoju zawodowego nauczycieli. Od dostępności oraz jakości rozwiązań proponowanych w tym zakresie zależy naszym zdaniem

Dla zobrazowania sytuacji poniżej przedstawiamy wyimek z załącznika do znowelizowanego rozporządzenia, wskazujący, w jaki sposób zostały wprowadzone zapisy dotyczące działań antydyskryminacyjnych w różnego typu placówkach oświatowych. Zwracamy uwagę, że zapisy te zostały umieszczone w różnie brzmiących wymaganiach, natomiast dla każdej placówki oświatowej w Polsce są one obowiązujące.

Tabela 6.1 Zestawienie wymagań państwa zawierających zapisy dotyczące działań antydyskryminacyjnych, określonych dla różnych typów placówek oświatowych

Obszar wymagania	Charakterystyka wymagania na poziomie D [poziom podstawowy, obowiązkowy] (tzw. obszary – przyp. autorek)	Charakterystyka wymagania na poziomie B [poziom wysoki]
I. Wymagania wobec przedszkoli		
6. Przedszkole wspomaga rozwój dzieci, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.	W przedszkolu rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe oraz sytuację społeczną każdego dziecka. Informacje z przeprowadzonego rozpoznania są wykorzystywane w realizacji działań edukacyjnych. Zajęcia rewalidacyjne dla dzieci niepełnosprawnych oraz zajęcia specjalistyczne są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego dziecka. Przedszkole współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc dzieciom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną. W przedszkolu są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność przedszkola.	W opinii rodziców wsparcie otrzymywane w przedszkolu odpowiada potrzebom ich dzieci.
II. Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków doskonalenia i doskonalenia zawodowego		
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów,	W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia.	W szkole lub placówce są prowadzone działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do każdego ucznia.

powodzenie realizacji proponowanych zmian. Z badań prowadzonych przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej wynika, że w ofercie ośrodków doskonalenia nauczycieli tematyka antydyskryminacyjna wprost podejmowana jest rzadko i nie obejmuje ona wszystkich przesłanek nierównego traktowania. Chcemy więc wyraźnie podkreślić potrzebę wypracowania systemowych i kompleksowych instrumentów rozwijających praktyczne kompetencje nauczycieli/nauczycielek w przeciwdziałaniu dyskryminacji poprzez edukację oraz w życiu szkoły”.

<p>z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.</p>	<p>Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia.</p> <p>Szkoła lub placówka współpracuje z poradnikami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną.</p> <p>W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.</p>	<p>W opinii rodziców i uczniów wsparcie otrzymywane w szkole lub placówce odpowiada ich potrzebom.</p>
<p>III. Wymagania wobec placówek oświatowo-wychowawczych i placówek artystycznych</p>		
<p>2. Placówka wspomaga rozwijanie zainteresowań i uzdolnień wychowanków oraz umożliwia korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego.</p>	<p>W placówce diagnozuje się i analizuje potrzeby oraz możliwości wychowanków w celu podejmowania skutecznych działań wspierających ich rozwój.</p> <p>Oferta placówki pozwala na realizację jej zadań, odpowiada potrzebom wychowanków i daje im możliwość wyboru różnorodnych aktywności.</p> <p>Wychowankowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w placówce i chętnie w nich uczestniczą.</p> <p>W placówce kształtuje się umiejętność spędzania czasu wolnego oraz rozwijania zainteresowań i uzdolnień.</p> <p>W placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność placówki.</p>	<p>Wdrażane wnioski z diagnozy i analizy potrzeb oraz możliwości wychowanków zapewniają skuteczność działań placówki i przyczyniają się do rozwoju zainteresowań i uzdolnień wychowanków.</p> <p>W placówce ocenia się skuteczność podejmowanych działań.</p> <p>Oferta placówki jest modyfikowana i wzbogacana, umożliwia wychowankom odkrywanie i rozwijanie ich zdolności.</p> <p>Wychowankowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju i rozwoju placówki.</p> <p>Wychowankowie wykorzystują umiejętność uczenia się dla własnego rozwoju.</p>
<p>IV. Wymagania wobec placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych</p>		
<p>3. Placówka zaspokaja potrzeby osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki.</p>	<p>Realizacja oferty placówki pozwala osiągać jej cele i zaspokaja potrzeby osób, instytucji i organizacji z niej korzystających.</p> <p>Podejmowane są działania służące wyrównywaniu szans w dostępie do oferty placówki.</p> <p>W opinii osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki, wsparcie otrzymywane w placówce jest odpowiednie do ich potrzeb.</p> <p>W placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne.</p>	<p>Doskonaleni się ofertę placówki z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki oraz pozyskanych od nich opinii dotyczących pracy placówki.</p> <p>Placówka zachęca osoby, instytucje i organizacje korzystające z oferty placówki do własnego rozwoju.</p>

<p>V. Wymagania wobec specjalnych ośrodków wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania</p>		
<p>4. Placówka wspomaga rozwój wychowanków, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.</p>	<p>W placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne, potrzeby rozwojowe oraz sytuację społeczną każdego wychowanka. Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki stwarzają sytuację, w których zachęcają wychowanków do podejmowania różnorodnych aktywności, z uwzględnieniem rozpoznanych możliwości psychofizycznych każdego wychowanka i jego potrzeb rozwojowych. Wychowankowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w placówce i chętnie w nich uczestniczą. Placówka współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc wychowankom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną. W placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność placówki.</p>	<p>W placówce są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne wychowanków. Działania te uwzględniają indywidualne potrzeby każdego wychowanka. Wychowankowie biorą udział w procesie podejmowania decyzji dotyczących zadań placówki. Wychowankowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju i rozwoju placówki. Mają wpływ na organizację pracy placówki. W opinii rodziców i wychowanków wsparcie otrzymywane w placówce odpowiada ich potrzebom.</p>
<p>VI. Wymagania wobec młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki</p>		
<p>5. Respektowane są normy społeczne.</p>	<p>Działania placówki zapewniają wychowankom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności placówki są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Zasady postępowania i współżycia w placówce są uzgodnione i przestrzegane przez wychowanków, pracowników placówki oraz rodziców. Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Realizacja tych działań jest monitorowana oraz, w razie potrzeb, modyfikowana. Działania wychowawcze podejmowane w placówce są spójne i odpowiednie do potrzeb wychowanków i sprzyjają kształtowaniu i uzyskiwaniu pożądanych postaw i zachowań. Wychowankowie współpracują ze sobą w miarę swoich możliwości. W placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność placówki.</p>	<p>W placówce ocenia się skuteczność podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych, opiekuńczych, edukacyjnych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych. Ocena ta jest uwzględniana przy planowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu kolejnych działań. Podejmowane działania zaspokajają potrzeby każdego wychowanka. Wychowankowie, odpowiednio do swoich możliwości, wykazują się odpowiedzialnością w działaniu i relacjach społecznych. Wychowankowie, odpowiednio do swoich możliwości, biorą udział w procesie podejmowania decyzji dotyczących zadań placówki.</p>

Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej zapisy dotyczące działań antydyskryminacyjnych w przypadku wszystkich rodzajów placówek umieszczono na poziomie D, czyli poziomie podstawowym, obowiązkowym dla szkół i placówek. Oznacza to, że każda placówka w Polsce powinna takie działania realizować.

Zanim przejdziemy do analizy, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden istotny fakt. Zapis: „W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki” miał na celu upowszechnienie prowadzenia działań antydyskryminacyjnych. Ponieważ jednak działania te były zupełnie nowym wymogiem wprowadzonym przez rozporządzenie, w procesie ewaluacji zewnętrznej jako podstawowe przyjęto kryterium „Adekwatność działań antydyskryminacyjnych do specyfiki szkoły”⁶. Spełnienie tego kryterium decyduje o „zaliczeniu obszaru” jako faktycznie zrealizowanego przez szkołę lub placówkę, jednak tak sformułowane kryterium oraz obszar wymagania pozostawiają szerokie pole do interpretacji, co bardzo dobrze obrazuje jedna z odpowiedzi pojawiających się w naszych badaniach:

Nie dostrzegamy przypadków dyskryminacji wśród uczniów, zatem nie zachodzi potrzeba działań mających na celu zmianę sytuacji [P4R24-n-mazowieckie]⁷.

Przez wiele osób działania antydyskryminacyjne są interpretowane wyłącznie jako działania pojawiające się w reakcji na zidentyfikowane przypadki dyskryminacji, zatem często działa mechanizm „nie ma problemu – nie potrzebujemy rozwiązania”.

W wyniku realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej monitoringu funkcjonowania rozporządzenia, instrukcję analizy dla wizytatorek i wizytatorów w trakcie ostatniego roku szkolnego poszerzono o następujący zapis:

Krok 1:

Pamiętaj, że w tym obszarze najważniejsza jest adekwatność podejmowanych w szkole działań antydyskryminacyjnych do jej specyfiki.

Zwróć też uwagę na to, ilu nauczycieli podejmuje działania antydyskryminacyjne.

-
- 6 Takie kryteria operacyjne jak „adekwatność do specyfiki szkoły” czy „powszechność prowadzonych działań” zostały w Systemie Ewaluacji Oświaty sformułowane dla wszystkich obszarów poszczególnych wymagań. Spełnienie danego kryterium – w ocenie wizytatorki/wizytatora ds. ewaluacji – jest warunkiem uznania wymagania za spełnione.
- 7 W całym rozdziale stosujemy następujący system kodowania poszczególnych cytatów: P-numer pytania, R-numer respondenta, n-nauczyciel, d-dyrektor, r-rodzic, u-uczeń, P-szkoła podstawowa, G-gimnazjum, L-liceum, T-technikum, Z-zasadnicza szkoła zawodowa, nazwa województwa. Przykładowo, kod [P4R1-n-P-kujawsko-pomorskie] odnosi się do wypowiedzi nauczyciela/nauczycielki – respondenta/respondentki z numerem 1 – na pytanie 4, ze szkoły podstawowej w województwie kujawsko-pomorskim. Jeżeli kod nie zawiera informacji o rodzaju szkoły, wynika to z braku dostępnych danych.

Zarazem pamiętaj, że działania antydyskryminacyjne nie polegają jedynie na reagowaniu na zidentyfikowane przypadki dyskryminacji. Szkoła powinna prowadzić edukację antydyskryminacyjną rozumianą tutaj jako świadome działanie podnoszące poziom wiedzy, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności (definicja za: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej) w celu zapobiegania dyskryminacji, o czym jest mowa w podstawie programowej. Oznacza to, że szkoła nie może uzasadniać braku działań tym, że nie zdiagnozowano w niej przejawów dyskryminacji⁸.

Warto zwrócić uwagę, że w tym fragmencie instrukcji użyto definicji edukacji antydyskryminacyjnej stworzonej przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), co może być uznane za jasny sygnał dotyczący sposobu rozumienia działań antydyskryminacyjnych zgodnie z intencjami środowiska pozarządowego zajmującego się tą tematyką. Również do ekspertyzy TEA, w tym badań systemu oświaty realizowanych w latach 2010–2011⁹, odnosi się publikacja adresowana do wizytatorek i wizytatorów ds. ewaluacji¹⁰.

W kolejnych częściach raportu analizujemy dane jakościowe i ilościowe za okres ostatniego pełnego roku szkolnego, to jest od 1 września 2013 do 31 sierpnia 2014 roku¹¹, pochodzące z czterech województw: kujawsko-pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego oraz wielkopolskiego¹². Analiza dotyczy wyników ewaluacji we wszystkich publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych: liceach, technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, które w ocenie kuratoriów spełniły wymóg dotyczący przeciwdziałania dyskryminacji.

Ponieważ nie odnotowałyśmy zauważalnych różnic w odpowiedziach uzyskanych z wybranych czterech województw, wszystkie dane przedstawiamy łącznie. Różnice socjoekonomiczne między województwem wielkopolskim i mazowieckim oraz kujawsko-pomorskim i warmińsko-mazurskim nie znalazły bezpośredniego przełożenia na dane z Systemu Ewaluacji Oświaty. Możliwe są przynajmniej trzy powiązane ze sobą wyjaśnienia tej sytuacji. Po pierwsze, mimo istniejących różnic na poziomie wojewódzkim, sytuacja socjoekonomiczna poszczególnych powiatów lub gmin, w których mieszczą się szkoły biorące udział w badaniu,

8 Instrukcja analizy dla wizytatorek i wizytatorów ds. ewaluacji, udostępniona przez zespół projektu, publikowana za zgodą koordynatora projektu, dr. hab. Grzegorza Mazurkiewicza.

9 Zob. *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

10 *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora*, pod red. A. Goćłowskiej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

11 Dostęp do danych przez platformę Systemu Ewaluacji Oświaty: <http://www.seo2.npseo.pl/>, [dostęp: 22.10.2014].

12 Zob. Rozdział 2 niniejszego raportu.

mogła być zbliżona – stąd brak zróżnicowania danych. Po drugie, stosunkowo wyższe wskaźniki ekonomiczne nie mają przełożenia na lepszą sytuację wszystkich osób żyjących w danym województwie, nie oznaczają wyeliminowania biedy jako takiej. Dzieci z rodzin ubogich żyją w każdym z badanych województw. Trzecim alternatywnym wyjaśnieniem może być twierdzenie, że samo kryterium socjoekonomiczne nie jest jedynym czynnikiem różnicującym uczniów i uczennice, a tym samym wpływającym na ryzyko dyskryminacji lub jest kryterium względnym, zależącym od konkretnego kontekstu. Bieda nie jest jedyną przestanką gorszego traktowania lub nie chodzi o biedę jako taką – decydujące jest samo zróżnicowanie sytuacji materialnej w ramach konkretnej społeczności szkolnej. Chodzi więc raczej o dzieci mniej lub bardziej zamożne, a nie, ujmowane w kategoriach bezwzględnych, biedne i bogate. Dystynkcję opartą na zróżnicowanym statusie socjoekonomicznym, która może być jedną z podstaw szkolnej dyskryminacji, można ustanowić w każdej społeczności szkolnej.

6.2 Sytuacje i struktury dyskryminacyjne oraz zjawiska powiązane z dyskryminacją w szkołach w Polsce

W poniższej części rozdziału prezentujemy wyniki badania sytuacji i struktur dyskryminacyjnych oraz zjawisk powiązanych z dyskryminacją (uprzedzenia, przemoc motywowana nienawiścią itp.), które mają miejsce w polskich szkołach. Korzystamy z danych pochodzących z Systemu Ewaluacji Oświaty, które zostały zgromadzone w systemie w odpowiedzi na następujące pytania:

Pytanie 4 (oznaczenie SEO nr 6545)

Czy dostrzegają Państwo w szkole jakieś przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)? Jeśli tak, to czy podejmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.

Grupa badana: kadra nauczycielska (wywiad grupowy).

Pytanie 6 (oznaczenie SEO nr 6545¹³)

Czy dostrzegają Państwo w szkole jakieś przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)? Jeśli tak, to czy podejmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.

Grupa badana: rodzice (wywiad grupowy).

13 To pytanie ma dokładnie takie samo brzmienie, jak pytanie adresowane do nauczycielek i nauczycieli, stąd powtórzenie numeru – różnicowanie odpowiedzi dotyczy wyboru grupy respondentek i respondentów.

Pytanie 7 (oznaczenie SEO nr 6962)

Czy w Waszej szkole wszyscy uczniowie są traktowani tak samo? Jeżeli nie, to kto (jakie grupy) traktowany jest inaczej? Jak myślicie, z czego to wynika?

Grupa badana: dzieci i młodzież (wywiad grupowy)¹⁴.

6.2.1 Nauczycielki i nauczyciele wobec zjawiska dyskryminacji

Pierwsza część analizy dotyczy dostrzegania i sposobu postrzegania zjawiska dyskryminacji wśród uczennic i uczniów przez grono pedagogiczne. Kluczowe są dla nas odpowiedzi związane z pytaniem 4 z wywiadów grupowych prowadzonych z nauczycielami/nauczycielkami. Całe pytanie brzmi: *Czy dostrzegają Państwo w szkole jakiegokolwiek przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)? Jeśli tak, to czy podejmuje*

14 Początkowo w ramach badania planowano także przeprowadzenie analizy danych dotyczących realizacji działań antydyskryminacyjnych w przedszkolach. Pytanie adresowane do nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego (w ramach wywiadu grupowego) oraz dyrektorek i dyrektorów placówek (w ramach wywiadu indywidualnego) brzmiało:

Czy dostrzegają Państwo w tym przedszkolu jakiegokolwiek przypadki dyskryminacji wśród dzieci? Jakiego rodzaju (na bazie zamożności, pochodzenia, płci, niepełnosprawności, innej, jakiej?)

Z pomysłu szczegółowej analizy zrezygnowano z tego pomysłu ze względu na dwie kwestie:

1. Po wstępnej analizie odpowiedzi nauczycielek i dyrektorek przedszkoli na pytania dotyczące wymogu stwierdzono, że nie pojawiają się wypowiedzi potwierdzające pojawianie się przypadków dyskryminacji, a katalog działań antydyskryminacyjnych nie różni się znacząco od działań podejmowanych na terenie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które poddano szczegółowej analizie (powtarzają się działania o charakterze edukacji zdrowotnej, akcji charytatywnych, kształcenia i rozwijania umiejętności społecznych, współpracy w grupie, rzadziej: szacunku i tolerancji w szerokim ujęciu. Nieco większą wagę przywiązuje się do kwestii opieki nad dziećmi ze specjalnymi potrzebami, wynikającymi z choroby, uczuleń czy niepełnosprawności, ale są to działania edukacyjne dotyczące wszelkich czynności związanych z opieką nad dzieckiem, które zdecydowanie nie powinny być kwalifikowane jako działania antydyskryminacyjne).

2. W trakcie realizacji badań w module statystycznym Systemu Ewaluacji Oświaty pojawiły się dodatkowe dane, związane z realizacją działań antydyskryminacyjnych, tj. odpowiedzi na pytania pochodzące z kwestionariusza ankiety dla rodziców w brzmieniu:

Czy dostrzegają Państwo w tym przedszkolu jakiegokolwiek przypadki dyskryminacji wśród dzieci? Jakiego rodzaju (na bazie zamożności, pochodzenia, płci, niepełnosprawności, innej, jakiej?) (8198)

Czy jakichś działań Państwa zdaniem brakuje? Jeśli tak, proszę je wymienić. (8199)

Moje dziecko może liczyć w przedszkolu na wsparcie w pokonywaniu trudności. (8201) [pytanie jednokrotnego wyboru] [stan na dzień 15 grudnia 2014 roku].

Rzetelne przeanalizowanie tych danych, chociażby z dwóch najliczniej reprezentowanych województw (gdzie liczba odpowiedzi uznawana była przez System Ewaluacji Oświaty jako reprezentatywna), w kontekście odpowiedzi pochodzących z grona pedagogicznego okazało się niemożliwe ze względu na ramy czasowe i merytoryczne niniejszego badania.

się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.

Analizujemy wypowiedzi pochodzące z: 57 wywiadów z województwa kujawsko-pomorskiego, 49 wywiadów z województwa mazowieckiego, 61 wywiadów z województwa warmińsko-mazurskiego oraz 29 wywiadów z województwa wielkopolskiego.

W związku z tym, że po roku obowiązywania nowelizacji Rozporządzenia ilość dostępnych do analizy danych jest ograniczona, z modułu statystycznego wygenerowano dane dla typu szkoły/placówki „Szkoła (nowe rozporządzenie)”, natomiast w niniejszej części zrezygnowano z podziału na typ szkoły (wprowadzenie podziału powodowało rozbieżność danych na małe liczne grupy – poniżej 20 szkół/placówek, które system gromadzenia danych uznawał za niereprezentatywne, a co za tym idzie, niemożliwe było uzyskanie dostępu do danych surowych).

Zanim przejdziemy do szczegółowej analizy, chcemy zwrócić uwagę, że cytowane zapisy pochodzące z wywiadów grupowych przyjmują bardzo różną formę. Część z nich stanowi prawdopodobnie transkrypcję rozmowy, część sprawia wrażenie tekstów napisanych wcześniej przez nauczycielki i nauczycieli, i przepisanych do raportu przez wizytatorkę czy wizytatora. Zdarza się, że dane wprost odsyłają do „ankiety”, czyli innego narzędzia badawczego, również używanego w trakcie ewaluacji zewnętrznej. Porównując dane z analizy wywiadów grupowych oraz badania ankietowego, można trafić na identyczne zapisy. Oznacza to, że idea triangulacji (zwielokrotnienia) źródeł danych, metod badawczych oraz osób badających (ewaluację zewnętrzną prowadzi zawsze para wizytatorek/wizytatorów), służąca zobiektywizowaniu danych, zbudowaniu jak najprawdziwszego obrazu szkoły czy placówki, została zlekceważona przez część osób realizujących ewaluację (poprzez kopiowanie zapisów pochodzących z ankiet wypełnianych elektronicznie do części systemu dotyczącej wywiadów grupowych, wypełnianej ręcznie)¹⁵.

Analizę odpowiedzi na kluczowe dla nas pytanie podzieliłyśmy na dwie części ze względu na zupełnie inny charakter przynoszonych danych. W pierwszej części pytano: *Czy dostrzegają Państwo w szkole jakieś przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)*? W tabeli przedstawiamy zestawienia ilościowe pokazujące liczbę wywiadów, w ramach których pojawiło się potwierdzenie lub zaprzeczenie dostrzeżenia przez nauczycielki i nauczycieli zjawiska dyskryminacji.

15 Por. także części rozdziału dotyczące wypowiedzi rodziców oraz uczennic i uczniów.

Tabela 6.2 Zestawienie odpowiedzi dotyczących dostrzegania/niedostrzegania dyskryminacji przez nauczycielki i nauczycieli¹⁶ [N – liczba wywiadów zrealizowanych w danym województwie]

Województwo	NIE [nauczycielki i nauczyciele nie dostrzegają dyskryminacji]		TAK [nauczycielki i nauczyciele dostrzegają dyskryminację ¹⁷]	
	Liczba wywiadów	Procentowy udział odp.	Liczba wywiadów	Procentowy udział odp.
Kujawsko-pomorskie (N=57)	25	44%	32	56%
Mazowieckie (N=49)	32	60%	17	40%
Warmińsko-mazurskie (N=61)	30	49%	31	51%
Wielkopolskie (N=29)	24	83%	5	17%

Tabela pokazuje, że dyskryminacja jest problemem, który jest widoczny dla części nauczycielek i nauczycieli – występowanie przypadków dyskryminacji potwierdzono w 41% analizowanych wywiadów. W województwie wielkopolskim widoczna jest wyraźna dysproporcja – występowaniu dyskryminacji zaprzeczono aż w 83% wywiadów, przy czym ze względu na małą liczbę przeprowadzonych ewaluacji (w porównaniu do pozostałych trzech województw) wyniki te należy traktować z pewną dozą ostrożności. Poniżej przedstawiamy przykładowe odpowiedzi nauczycielek i nauczycieli, zaprzeczające pojawianiu się w szkole przypadków dyskryminacji¹⁸:

-
- 16 We wszystkich badanych województwach zdarzają się sytuacje, kiedy odpowiedzi zgromadzone w wywiadzie grupowym powtarzają się – dotyczy to sytuacji, w których ewaluacja zewnętrzna była prowadzona w zespole szkół, a jej wyniki opracowano odrębnie np. dla szkoły podstawowej i gimnazjum czy technikum oraz zasadniczej szkoły zawodowej. W takich sytuacjach, ze względu na fakt, że grono pedagogiczne jest wspólne dla więcej niż jednej szkoły, prowadzi się jeden wywiad grupowy. Wypowiedzi te traktowaliśmy tak samo jak są traktowane w statystykach Systemu Ewaluacji Oświaty – jako odrębne odpowiedzi dla różnych szkół.
- 17 Do tej kategorii zaliczono także sytuacje, w których odpowiedzi deklaratywnie zaprzeczały dyskryminacji, jednocześnie podając przykład dokuczania, szykanowania, ze względu na konkretną cechę uczennicy lub ucznia (np. nadwagę czy pochodzenie).
- 18 W przypadku wywiadów grupowych odpowiedzi przedstawione są w systemie w różnorodny sposób, czasami jako tekst, którego autorkami/autorami są badane nauczycielki i nauczyciele, w innych miejscach – jako tekst zapisany przez wizytatorkę czy wizytatora ds. ewaluacji. Zdarza się, że osoba prowadząca wywiad wskazuje na rozbieżność zdań w grupie badanej.

Nie dostrzegamy w szkole przypadków dyskryminacji uczniów [P4R1-n-kujawsko-pomorskie].

Nie [P4R22-n-kujawsko-pomorskie].

Nie ma przypadków dyskryminacji wśród uczniów [P4R24-n-kujawsko-pomorskie].

Nauczyciele nie dostrzegają występowania w szkole przejawów dyskryminacji [P4R32-n-warمیńsko-mazurskie].

W szkole nie występuje zjawisko dyskryminacji [P4R47-n-mazowieckie].

Nie ma takich przypadków [P4R30-n-mazowieckie].

W opinii nauczycieli w szkole nie ma dyskryminacji [P4R19-n-mazowieckie].

W naszej szkole nie zanotowaliśmy przypadków dyskryminacji uczniów [P4R11-n-wielkopolskie].

Nie dostrzegają przejawów dyskryminacji [P4R13-n-wielkopolskie].

W sytuacji, w której w odpowiedziach pojawia się po prostu zaprzeczenie, nauczycielki i nauczyciele najczęściej nie odnoszą się także do ewentualnych reakcji czy działań szkoły (a zatem druga część pytania staje się bezzasadna).

Uwagę zwraca także różnorodność zapisów, choć być może to tylko różnice na poziomie języka. Część z nich odnosi się do stanowczego zaprzeczenia („nie”, „nie ma przypadków”, „zjawisko nie występuje”), część odnosi się jednak nie do faktu występowania/niewystępowania, ale do „opinii” na ten temat, do „dostrzegania” tego zjawiska (dotyczy to jednak częściej zapisów formułowanych przez wizytatorki i wizytatorów).

W części przypadków odpowiedzi negujące występowanie zjawiska dyskryminacji w szkole zawierają uzasadnienia czy też racjonalizacje takiej opinii osób odpowiadających. Pojawiają się wypowiedzi, które wskazują na źródło tej wiedzy – prowadzone w szkole ankiety oraz rozmowy, np.:

W naszej szkole nie ma dyskryminacji wśród uczniów. Wiemy o tym z przeprowadzanych badań wewnętrznych (ankiety, rozmowy z uczniami, rodzicami i wychowawcami klas). Podejmujemy działania profilaktyczne [P4R50-n-warمیńsko-mazurskie].

W przeprowadzonych w szkole ankietach (diagnoza) nie stwierdzono występowania takiego zjawiska [P4R1-n-mazowieckie].

Badania nie przynoszą informacji, w jaki sposób taka diagnoza wewnątrzszkolna jest prowadzona i na ile faktycznie dotyczy ona zjawiska dyskryminacji. Warto jednak zwrócić uwagę, że wynik ankiety czy rozmowy jest tutaj traktowany jako wiążące świadectwo braku dyskryminacji, dodatkowo zdejmujące ze szkoły obowiązek prowadzenia działań antydyskryminacyjnych.

Zdarza się także, że nauczycielki i nauczyciele powołują się na działania szkoły, najczęściej ujmowane jako profilaktyczne, prewencyjne, a także budujące przyjazną atmosferę, dzięki którym zjawisko dyskryminacji nie pojawia się.

W efekcie przeprowadzanych systematycznie działań profilaktycznych nie dostrzega się w naszej szkole przejawów dyskryminacji i nietolerancji [P4R7-n-kujawsko-pomorskie].

W szkole nie ma dyskryminacji, często zakompleksione dzieci rozpoczynające naukę w szkole szybko wyzbywają się tych kompleksów. [To] zasługa szkoły – atmosfera, tolerancja uczniów i nauczycieli [P4R19-n-kujawsko-pomorskie].

Ostatni cytat zwraca szczególną uwagę – źródło dyskryminacji jest tutaj pośrednio utożsamiane z kompleksami dzieci, a zatem przenosi ciężar odpowiedzialności za sytuację dyskryminacji na osobę doświadczającą nierównego traktowania. Prawdopodobnie osoba udzielająca takiej odpowiedzi nie zna definicji dyskryminacji, a wypowiedź wynika ze skojarzenia związanego z szerszą kategorią „odstawania od grupy” czy „dziecka z problemami”. Poza tym kompleksy, rozumiane jako „poczucie winy, niepewności, niższej wartości”¹⁹, mogą pojawiać się jako skutek dyskryminacji doświadczanej przez dziecko, a nie jego przyczyna. Powtarzającą się kwestią jest ograniczanie kwestii niedyskryminacji do obecności w szkole dzieci z niepełnosprawnościami. Z niektórych odpowiedzi wynika, że sama idea integracji, możliwość kontaktu dzieci pełnosprawnych i zdrowych z dziećmi z niepełnosprawnościami wystarcza, żeby dzieci zachowywały się w sposób niedyskryminujący.

Nie. Pomaga w tym wrażliwość rozwijana choćby przez integrację obecną w szkole [P4R11-n-kujawsko-pomorskie].

Klasa IV jest bardzo zaangażowana w integrację z dziećmi niepełnosprawnymi – tak powstała klasa integracyjna [P4R11-n-kujawsko-pomorskie].

Niestety te krótkie odpowiedzi nie zawierają żadnej informacji na temat tego, w jaki sposób realizowana jest integracja dzieci zdrowych oraz dzieci z niepełnosprawnościami czy orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Nie wiemy, czy prowadzone są

19 Por. Słownik Języka Polskiego, www.sjp.pl [dostęp: 15.12.2014].

działania edukacyjne wspierające tę integrację, czy stanowi ona jedynie nazwę formy prawnej, w której funkcjonuje szkoła. Idea umożliwiania spotkań grup większościowych i mniejszościowych jest istotna, natomiast samo współlistnienie w przestrzeni sali szkolnej tak zróżnicowanej grupy może nie wystarczyć, żeby dochodziło do faktycznej integracji. Gordon Allport wskazuje cztery warunki, które powinny być spełnione, aby kontakt pomiędzy dwiema grupami prowadził do poprawy wzajemnego postrzegania:

- posiadanie wspólnego, nadrzędnego celu,
- równy status członkiń i członków obu grup w sytuacji współpracy,
- sytuacja pozwalająca członkiniom i członkom obu grup na lepsze poznanie się jako jednostek,
- wsparcie instytucjonalne (ze strony autorytetów, prawa lub zwyczajów) dla wysiłków obu grup²⁰.

Jak dodaje Joanna Grzymała-Moszczyńska,

założenie [dotyczące równego statusu członkiń i członków grupy] różni się od jednego z podstawowych przekonań stojących za podejściem antydyskryminacyjnym, które mówi o tym, że stereotypy, uprzedzenia, a przede wszystkim dyskryminacja związane są z sytuacjami, w których jedna grupa ma władzę nad drugą, a więc status grup z założenia nie jest równy²¹.

Jednocześnie, przy koncentracji uwagi na osobach z niepełnosprawnościami, funkcjonujących w szkołach masowych, zupełnie pomijane są inne przesłanki dyskryminacji, takie jak: płeć, orientacja seksualna, pochodzenie narodowe i etniczne czy wyznanie.

Podczas analizy odpowiedzi nasuwa się pytanie, w jaki sposób dyskryminacja jest definiowana przez nauczycielki i nauczycieli. Wydawać się może, że często osoby badane uważają, że nazwanie jakiegoś zachowania uczennic i uczniów dyskryminującym wymaga spełnienia pewnych kryteriów, które są niewspółmierne do rzeczywistości szkolnej. Wyniki badań gromadzonych w Systemie Ewaluacji Oświaty nie dostarczają wprost takich danych – nie wiemy, jak nauczycielki i nauczyciele definiują dyskryminację, i w związku z tym – do jakich kryteriów/przejawów/cech odnoszą się, myśląc o odpowiedzi na zadane pytanie. W efekcie zdarza się, że w jednym krótkim zdaniu pojawia się sprzeczność – zaprzeczenie występowaniu zjawiska dyskryminacji przy jednoczesnym podaniu jej przykładu.

20 G. Allport, *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading 1954, cyt za: J. Grzymała-Moszczyńska, *Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, czyli o niektórych teoriach psychologicznych stosowanych w edukacji antydyskryminacyjnej*, [w:] *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej. Notatki z pracy trenerskiej*, pod red. M. Branki, D. Cieślakowskiej, J. Latkowskiej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013, s. 63–78.

21 J. Grzymała-Moszczyńska, art. cyt., s. 65.

W szkole nie zauważamy dyskryminacji. Dostrzegamy pojedyncze przypadki dokuczania sobie przez uczniów dotyczące wyglądu zewnętrznego (np. nadwaga, ubiór) [P4R21-n-kujawsko-pomorskie].

Nauczyciele uczestniczący w wywiadzie uznali, że w szkole nie występują przypadki dyskryminacji wśród uczniów (incydentalne sytuacje naśmiewania się z powodu otyłości) [P4R4-n-warمیńsko-mazurskie].

Stosunkowo dużą grupę odpowiedzi potwierdzających pojawianie się dyskryminacji w miejscu nauki stanowią takie, które jednocześnie banalizują zjawisko dyskryminacji, umniejszając jego wagę.

W szkole bardzo rzadko występują akty dyskryminacji, jeśli jakieś są, to są to pojedyncze przypadki i mają charakter incydentalny [P4R47-n-warمیńsko-mazurskie].

W naszej szkole nie dostrzegamy poważnych zachowań świadczących o dyskryminacji czy braku tolerancji [P4R41-n-mazowieckie].

Pragniemy jednak zauważyć, że jaskrawych przykładów dyskryminacji nie ma, w związku z czym zauważane problemy rozwiązywane są na bieżąco [P4R44-n-mazowieckie].

Dostrzegamy w szkole pojedyncze, znikome przypadki początków dyskryminacji wśród uczniów [P4R14-n-mazowieckie].

W naszej szkole są to sporadyczne sytuacje. Dotyczą one zazwyczaj wyśmiewania się z figury lub stroju dziecka [P4R27-n-mazowieckie].

Dyskryminacji w szkole nie dostrzega się. Bywają pojedyncze zachowania niepokojące, prowadzące się do agresji czy braku tolerancji wobec dzieci otyłych czy z drobną budową. Są to przejawy indywidualnych antypatii [P4R3-n-kujawsko-pomorskie].

Sporadyczne przypadki złośliwości [P4R8-n-kujawsko-pomorskie].

Nauczyciele uczestniczący w wywiadzie uznali, że w szkole nie występują przypadki dyskryminacji wśród uczniów (incydentalne sytuacje naśmiewania się z powodu otyłości) [P4R4-n-warمیńsko-mazurskie].

Nie ma drastycznych przykładów dyskryminacyjnych, są natomiast drobne przypadki, które staramy się zatłumaczyć na bieżąco w czasie rozmów indywidualnych i na godzinach wychowawczych [P4R36-n-warmińsko-mazurskie].

W szkole nie zauważa się przejawów dyskryminacji w pełnym rozumieniu tego słowa. Występują przypadki chwilowego dokuczania niektórym uczniom z różnych przyczyn, lecz bardzo szybko są identyfikowane i zapobiega się takim sytuacjom na bieżąco [P4R18-n-wielkopolskie].

Przytaczamy tutaj przykłady odpowiedzi na pytanie o występowanie dyskryminacji, żeby pokazać różne sposoby bagatelizowania problemu przez nauczycieli i nauczycielki. Zabieg taki pozwala im uniknąć przyznania czy stwierdzenia, że w szkole występuje dyskryminacja. Pierwszy ze sposobów to wyraźne podkreślanie niewielkiej częstotliwości tego typu zachowań, mające świadczyć o tym, że nie mamy do czynienia z poważnym problemem („pojedyncze”, „incydent”, „znikome” itp.). Taka sytuacja jest w zasadzie charakterystyczna dla zjawiska dyskryminacji – najczęściej doświadczają jej jednostki, osoby należące do mniejszości, zatem niska częstotliwość nie powinna stanowić żadnego usprawiedliwienia dla niepodejmowania szeroko rozumianych działań antydyskryminacyjnych. Drugi sposób bagatelizowania to sformułowania wydające się sugerować, że dyskryminacja nie jest niczym szczególnie istotnym – nauczycielki i nauczyciele odwołują się do konkretnych zachowań, np. „dokuczanie”, „osobiste antypatie”, „wyśmiewanie”, „izolacja”, wpisując je jednocześnie w kulturę szkoły czy relacji rówieśniczych. Pomija się zatem zupełnie związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy przynależnością uczennicy czy ucznia do grupy mniejszościowej, a gorszym traktowaniem tej osoby, skupiając uwagę jedynie na „niewłaściwym”, choć w gruncie rzeczy niewinnym zachowaniu. Trzeci rodzaj bagatelizowania to używanie pewnych arbitralnych sformułowań czy zabiegów retorycznych, np. niejasnego rozróżnienia na „przypadki” i „przejawy” dyskryminacji („w szkole pojawiają się, może nie przypadki, ale przejawy dyskryminacji”), przy czym wyraźnie z kontekstu wynika, że „przypadki” dyskryminacji byłyby zjawiskiem bardziej problematycznym. Podobne przykłady to zaprzeczenie występowaniu „jaskrawych przykładów dyskryminacji” czy „dyskryminacji w pełnym rozumieniu tego słowa”. Ponownie zatem pojawia się pytanie o definicję, do której odwołują się nauczycielki i nauczyciele, formułując taką odpowiedź. Można także ostrożnie wnioskować, że aparat pojęciowy związany z mechanizmami dyskryminacji i wykluczenia nie jest tym, którego dotychczas używano w szkołach, opisując zachowania uczennicy i uczniów. W wyniku tej różnicy język związany z dyskryminacją czy samo pojęcie wydaje się zbyt odległe od rzeczywistości szkolnej, żeby używać ich do interpretowania działań dzieci i młodzieży. To, co widoczne jest w odpowiedziach dotyczących zjawisk dyskryminacji, to stopniowanie szkodliwości form, jakie przybiera dyskryminacja. I tak, na przykład przypadki izolacji czy odrzucenia przez grupę rówieśniczą są traktowane przez nauczycielki i nauczycieli dość łagodnie, co obrazują poniższe cytaty:

Zdarza się, że zdecydowanie sporadycznie i na bieżąco porusza się te problemy na godzinach wychowawczych. Najczęściej piętnowani są uczniowie niedbający o higienę osobistą. Jest to problem związany z poziomem ubóstwa w niektórych rodzinach. Jednak nie jest to problem wywołujący konflikty, a raczej izolację [P4R5-n-kujawsko-pomorskie].

Zdarza się, że odrzucane są dzieci mające problemy z higieną osobistą. Na przykład z przypadkami wszawicy. Przypadki izolowania takich osób nie przeradzają się w jakieś szykany. Młodzież raczej stara się skłaniać szkołę do pomocy takim uczniom [P4R3-n-kujawsko-pomorskie].

Taka ocena odrzucenia i izolacji dziecka przez grupę rówieśniczą, jako działania o mniejszym znaczeniu niż konflikty czy szykany, dokonywana przez nauczycielki i nauczycieli, jest bardzo niepokojąca, ponieważ izolowanie, odrzucanie, niedobieranie do grupy/zespołu jest po prostu jednym z przejawów dyskryminacji ze względu na różne przesłanki. Widoczne jest to chociażby w wypowiedziach zarejestrowanych podczas realizacji wywiadów indywidualnych w ramach naszego badania, ale także w literaturze przedmiotu, gdzie izolacja jest wskazywana jako jeden z podstawowych mechanizmów grupowych funkcjonujących w relacjach „mniejszość – większość”²².

Powyższy wstępny przegląd informacji zawartych w bazie SEO nasuwa przypuszczenie, że przewaga odpowiedzi zawierających zaprzeczenie istnieniu dyskryminacji w szkole nad odpowiedziami twierdzącymi nie musi świadczyć o faktycznym braku dyskryminacji, natomiast prowadzi do hipotez na temat percepcji tego obszaru problemowego przez badane nauczycielki i nauczycieli. Można wskazać następujące prawdopodobne powody zaprzeczania istnieniu dyskryminacji w szkole:

- niewystarczające wiedza i kompetencje dotyczące rozumienia i rozpoznawania mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia,
- inny aparat pojęciowy (np. działania profilaktyczne zamiast edukacji antydyskryminacyjnej), różne interpretacje pojawiających się w szkole zjawisk (dokuczanie, szykanowanie, izolacja) uniemożliwiają odniesienie pytania do codzienności szkolnej,
- brak świadomości, wstyd – przyznanie, że na terenie szkoły dochodzi do dyskryminacji mogłoby zostać uznane za przejaw nieudolności w wypełnianiu obowiązków pedagogicznych i wychowawczych placówki,
- dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne jako nowe pojęcia, które pojawiły się w przepisach oświatowych w maju 2013 roku (weszły w życie we wrześniu 2013 roku),

22 D. Cieślikowska, *Dyskryminacja*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślikowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 114.

- brak wcześniejszych doświadczeń związanych z myśleniem o zachowaniach uczennic i uczniów w kategoriach dyskryminacji.

6.2.1.1 Postrzeganie dyskryminacji przez nauczycielki i nauczycieli

W sytuacjach, w których nauczycielki i nauczyciele informują, że w ich placówkach pojawia się zjawisko dyskryminacji, a także tam, gdzie je banalizują, najczęściej odnoszą się do konkretnej przesłanki, rozumianej jako pewna cecha tożsamości, że względu na którą jakaś osoba doświadcza gorszego traktowania.

Pierwszą przesłanką dyskryminacji, wymienianą i dostrzeganą przez osoby badane, jest bieda/ubóstwo, ujmowane czasem również w szerszej kategorii – pochodzenia społecznego czy statusu ekonomicznego.

Sporadyczne objawy dyskryminacji społecznej i ekonomicznej – ubiór, wyposażenie [P4R43-n-kujawsko-pomorskie].

Wystąpiła taka sytuacja, dotyczyła zamożności (zjawisko sporadyczne) [P4R3-n-mazowieckie].

Przypadki dyskryminacji, jakie można zauważyć w naszej szkole, dotyczą głównie pochodzenia społecznego oraz statusu ekonomicznego [P4R45-n-mazowieckie].

W odniesieniu do rodzajów dyskryminacji, dostrzeganych i wymienianych przez badane w trakcie ewaluacji nauczycielki i nauczycieli nie prowadzono analizy ilościowej, jednak widoczna jest powtarzalność wątku biedy, ubóstwa, różnic w zamożności. Tę przesłankę dyskryminacji wskazują również inni badacze i badaczki, z jednej strony jako powszechną i typową dla środowiska szkolnego, z drugiej – wciąż niewystarczająco rozpoznaną²³.

Nie zdarzają się sytuacje; okazjonalnie – dotyczą wyglądu i pochodzenia społecznego, – jak się rodziny kłóć, to przechodzi na dzieci [P4R16-n-kujawsko-pomorskie].

Nauczyciele szkoły zauważyli sporadyczne przypadki dyskryminacji ze względu na: stan zdrowia, miejsce zamieszkania (np. miejscowości „tradycyjnie” skonfliktowane,

23 Por. D. Chętkowski, *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011, s. 11–29; P. Sadura, *Gra w klasy. Selekcja i reprodukcja w polskiej szkole*, Krytyka Polityczna, Warszawa 2010, www.krytykapolityczna.pl/Opinie/SaduraGrawklasyOpolskiejszkole/menuid-197.html [dostęp: 18.12.2014]; Tenże, *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Fundacja Amicus Europae, Warszawa 2012; Rozdział 1 niniejszego raportu.

co rzutuje na układy nieformalne w grupie, podział na „obozy”), stopień zamożności [P4R37-n-mazowieckie].

Dwa ostatnie cytaty w specyficzny sposób podkreślają kwestię pochodzenia dzieci oraz nierównego traktowania ze względu na – szeroko rozumiane – pochodzenie społeczne. Wskazują, że możliwe jest „dziedziczenie” przez dzieci konfliktów zapoczątkowanych przez osoby dorosłe – rodziny czy całe miejscowości – i przenoszenie tego typu antagonizmów na płaszczyznę szkoły.

Liczną grupę stanowiły także przykłady dotyczące wyglądu zewnętrznego dzieci, szczególnie otyłości, drobnej budowy ciała, ale także mniejszej sprawności fizycznej.

Dyskryminacji w szkole nie dostrzega się. Bywają pojedyncze zachowania niepokojące, sprowadzające się do agresji czy braku tolerancji wobec dzieci otyłych czy z drobną budową. Są to przejawy indywidualnych antypatii. Zdarza się, że odrzucane są dzieci mające problemy z higieną osobistą, na przykład z przypadkami wszawicy. Przypadki izolowania takich osób nie przeradzają się w jakieś szykany. Młodzież raczej stara się skłaniać szkołę do pomocy takim uczniom [P4R3-n-kujawsko-pomorskie].

Nauczyciele uczestniczący w wywiadzie uznali, że w szkole nie występują przypadki dyskryminacji wśród uczniów (incydentalne sytuacje naśmiewania się z powodu otyłości) [P4R4-n-warمیńsko-mazurskie].

Zdarzały się indywidualne przypadki dotyczące otyłości. Doraźna działalność pedagoga szkolnego na poziomie rozmów indywidualnych [P4R18-n-warمیńsko-mazurskie].

Na lekcjach wychowania fizycznego zdarza się, że niektórzy uczniowie dyskryminują osoby o mniejszej sprawności fizycznej lub z nadwagą [P4R18-n-wielkopolskie].

W naszej szkole są to sporadyczne sytuacje. Dotyczą one zazwyczaj wyśmiewania się z figury lub stroju dziecka [P4R27-n-mazowieckie].

Na podstawie powyższych przykładów można wnioskować, że kwestia wyglądu fizycznego funkcjonuje w badanych szkołach jako ważny warunek akceptacji społecznej, szczególnie przez środowisko rówieśnicze. Dopóki dziecko mieści się w grupie „przeciętnej”, jest niejako niewidzialne dla otoczenia. Jednak w momencie, kiedy „wypada” poza pewną normę – ma nadwagę, niższą sprawność fizyczną czy wyróżniający się strój – koncentruje uwagę rówieśniczą i tym samym staje się osobą doświadczającą dyskryminacji. Szczególne znaczenie mogą tu mieć wzorce promowane w naszej kulturze i społeczeństwie – ludzie atrakcyjni to osoby młode, zdrowe, szczupłe, sprawne fizycznie. Wygląd osób dorosłych, np. kobiet

z nadwagą czy mężczyzn z drobną budową ciała, często komentuje się w niewybredny sposób, uruchamiając całą gamę epitetów oraz komentarzy na temat ich domniemanego stylu życia, wyborów i atrakcyjności. W procesie socjalizacji wszyscy otrzymujemy dosyć spójny przekaz dotyczący tego, jaki wygląd mieści się w normie kobiecości czy męskości (lub ogólniej: w dopuszczalnej normie) – to normy przekazywane przez zabawki, reklamy, podręczniki, literaturę dziecięcą i młodzieżową, filmy, prasę, Internet. W takich przekazach brak jest np. osób otyłych, osób z niepełnosprawnościami, osób ubogich, kobiet i mężczyzn funkcjonujących w nietypowych rolach czy o wyglądzie wykraczającym poza opisaną normę. Spójne, jednorodne wzorce budują zatem normę – jedyną możliwą, jedyną akceptowaną – a wykraczanie poza nią staje się przyczyną gorszego traktowania²⁴.

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na taki fragment:

Zdarzył się przypadek dziewczynki z nadwagą, która obrażała koleżanki w Internecie. Zmodyfikowano program wychowawczy, wprowadzono elementy zdrowego odżywiania. Przeprowadzono pogadanki w klasach oraz rozmowy z dziewczynką, jej rodzicami i koleżankami. Zaproponowano rodzicom konsultacje z psychologiem [P4R2-n-warمیńsko-mazurskie].

To opis sytuacji, gdzie dziewczynka, której cecha tożsamości często bywa przesłanką dyskryminacji, dopuszcza się obrażania koleżanek w formie cyberprzemocy. Uwagę zwraca fakt, że nauczyciel/nauczycielka zapytana o dyskryminację, podaje przykład sytuacji, z której opisu nie wynika dyskryminujący charakter. Jest to przykład cyberprzemocy, nękania, jednocześnie jednak stygmatyzuje sprawczynię, dodając w opisie jej charakterystykę, która nie powinna mieć znaczenia. Pojawienie się wątku otyłości w kontekście dyskryminacji oraz wskazane działania i konsultacje, będące efektem cyberprzemocy, nasuwają jednak przypuszczenie, że być może to ta dziewczynka, ze względu na otyłość, doświadczyła nękania czy szykanowania ze strony rówieśniczek i rówieśników, a opisane działanie jest jedynie reakcją na wcześniej doświadczaną dyskryminację.

Kolejną grupę przykładów dyskryminacji, wskazywaną w wywiadzie grupowym przez nauczycielki i nauczycieli, stanowią przypadki dotyczące niepełnosprawności:

Mieliśmy problem z uczniami niepełnosprawnymi. Wszyscy pracowaliśmy nad akceptacją tych dzieci przez środowisko w ramach lekcji i przerw. Nad tolerancją środowiska uczniowskiego oraz otwartością i komunikacją dzieci. Uczniowie zaakceptowali inność kolegów. W efekcie rodzice są zadowoleni.

24 Por. L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2002; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005; L. Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Przygotowaliśmy środowisko do rozumienia potrzeb dzieci niepełnosprawnych. Zorganizowaliśmy wycieczkę integracyjną. Uczniowie dzisiaj niosą pomoc kolegom wymagającym opieki. Wiedzą, że należy nieść pomoc i być odpowiedzialnym [P4R17-n-kujawsko-pomorskie].

W naszej szkole zaistniały przypadki dyskryminacji i dotyczą one:

- zamożności,
- stanu zdrowia (otyłość),
- wyglądu zewnętrznego,
- niepełnosprawności [P4R39-n-kujawsko-pomorskie].

W szkole są prowadzone działania antydyskryminacyjne, głównie o charakterze profilaktycznym. Na co dzień mają miejsce kontakty z osobami niepełnosprawnymi, czyli uczniami nauczanymi indywidualnie. Ci uczniowie są przez wszystkich uczniów traktowani w sposób naturalny i bez uprzedzeń [P4R50-n-kujawsko-pomorskie].

W odniesieniu do przesłanki niepełnosprawności warto zwrócić uwagę na dwa, powtarzające się w analizowanych danych, wątki. Po pierwsze, niepełnosprawność uczennic i uczniów jest opisywana głównie w kontekście zależności, nieporadności, zapotrzebowania na pomoc uczennic i uczniów pełnosprawnych lub na traktowanie dzieci czy młodzieży z niepełnosprawnościami „w sposób naturalny i bez uprzedzeń”. Wszystkie te przekazy nie uwzględniają podmiotowości osób z niepełnosprawnościami, uczęszczających do szkoły. Nauczycielki i nauczyciele podkreślają konieczność pomagania, wspierania, akceptowania „inności”. Dodatkowo na poziomie języka właściwie nie stosuje się sformułowań promowanych w edukacji antydyskryminacyjnej, tj. „osoby z niepełnosprawnością”, wskazujących, że niepełnosprawność, o której mowa, jest jedynie jedną z wielu cech tych osób.

Druga kwestia to zacytowane sformułowanie: „mieliśmy problem z uczniem niepełnosprawnym”, ukazujące potoczne i pozbawione wrażliwości myślenie o mniejszościach i posługiwanie się językiem związanym z powodowanymi przez nie problemami, kłopotami, niedogodnościami. Problemem bowiem jest w tej sytuacji brak akceptacji ucznia z niepełnosprawnością, który – jak wskazują opisane działania szkoły – spotkał się z adekwatną reakcją ze strony grona pedagogicznego. Istnieje jednak obawa, że podobnym językiem – wykluczającym, stygmatyzującym – posługują się nauczycielki i nauczyciele również poza kontekstem ewaluacji – w rozmowach między sobą czy wypowiedziach adresowanych do uczennic i uczniów.

Kilkoro nauczycielek i nauczycieli zwraca uwagę na dyskryminację ze względu na wyznaczenie inne niż katolickie lub bezwyznaniowość, dostarczając jednak bardzo ograniczonych danych dotyczących tego, na czym polegała dyskryminacja, jakie były jej przejawy, w jaki sposób reagowano na nią.

Zauważono przypadek stygmatyzowania dziecka z rodziny o laickim światopoglądzie w okolicach świąt Bożego Narodzenia [P4R5-n-kujawsko-pomorskie].

Dyskryminacja na tle religijnym (grekokatolickie dzieci są częściowo odrzucane przez dzieci o wyznaniu rzymskokatolickim – unikanie wspólnej pracy, zabawy) [P4R53-n-warمیńsko-mazurskie].

Nauczyciele uczestniczący w wywiadzie nie dostrzegają przejawów dyskryminacji. Sporadycznie pojawiające się problemy rozwiązywano najczęściej uprzedzająco, np. dzieci wyznania prawosławnego (odmienność jest bogactwem, sposób obchodów świąt) [P4R46-n-warمیńsko-mazurskie].

W kilku miejscach zwraca się uwagę na dyskryminację ze względu na orientację homoseksualną i tożsamość płciową, przy czym zarówno opis sytuacji dyskryminacji, jak i opis działań nie pozwalają na nakreślenie pełnego obrazu:

Przypadek homoseksualnego zachowania ucznia. Działania – rozmowy, prelekcje, tematyka godzin wychowawczych, uświadamianie, rozmowy z klasą, rodzicami [P4R45-n-kujawsko-pomorskie].

Używa się tu sformułowania „homoseksualne zachowanie”, które w literaturze naukowej dotyczącej seksualności i tożsamości jest wyraźnie oddzielane od orientacji seksualnej jako stałego pociągu fizycznego, emocjonalnego i seksualnego do osób tej samej płci, drugiej płci lub obu płci. Poza tym nie opisano przypadku dyskryminacji, a „przypadek homoseksualności”, co pokazuje niepokojące przeniesienie akcentów – problemem wydaje się być „homoseksualne zachowanie”, a nie dyskryminacja ze względu na orientację seksualną. Nie wiadomo również, czego dokładnie dotyczyły działania opisane w dalszej części wypowiedzi – czy rozmowy dotyczyły orientacji seksualnej, czy homofobii, kogo uświadamiano i w jakim zakresie, z którymi rodzicami rozmawiano.

Jedyny przypadek odnoszący się do tożsamości płciowej oraz sformułowanie użyte podczas wywiadu w ramach ewaluacji również nasuwa wiele wątpliwości:

- Zdiagnozowano jeden przypadek dyskryminacji dotyczący płci.
- Zorganizowano warsztaty socjoterapeutyczne w klasach pierwszych,
- przeprowadzono lekcje wychowania do życia w rodzinie na temat tolerancji.
- Wychowawcy prowadzą na bieżąco pogadanki z wychowankami.
- Pojawia się np. trudność w rozpoznaniu płci [P4R51-n-warمیńsko-mazurskie].

Ponownie mamy do czynienia ze zdawkową informacją – nie wiadomo, czy „trudność w rozpoznaniu płci” to opis sytuacji osoby transseksualnej, czy raczej otoczenia osoby o androgynicznym wyglądem czy sposobie ubierania/zachowania. Dla kogo taka sytuacja stanowiła trudność i na czym polegała dyskryminacja – tego nie można dowiedzieć się z badania. Wydaje się jednak, że ponownie pojawia się mechanizm koncentrowania się przedstawicielki/przedstawiciela grona pedagogicznego na inności uczennicy czy ucznia, która jest

„trudnością”, a nie na problematyzowaniu braku akceptacji, z którym może spotykać się osoba należąca do mniejszości.

W jednym przypadku osoby badane przekazują dość dokładny opis sytuacji dyskryminacji ze względu na orientację seksualną.

Nie, poza incydentalnym przypadkiem ucznia [klasa/szkoła], który został zaatakowany przez uczniów po zgłoszeniu swojej kandydatury w wyborach do [samorządu]. Motyw: Uczeń ten w klasie I zadeklarował, że jest gejem. Przez półtora roku nauki w naszej szkole nie dochodziło do żadnych przejawów dyskryminacji. Dopiero jego decyzja o kandydowaniu do [samorządu] spowodowała lawinę wydarzeń: zerwanie plakatów (co uchwyciły kamery monitoringu), obrażania na forum społeczności [nazwa miejscowości] (zapisy z imiennymi podpisami zostały przekazane dyrekcji szkoły i wychowawcy klasy) [P4R54-n-kujawsko-pomorskie].

Jest to też jedyny przypadek w całej badanej grupie odpowiedzi, gdzie użyto słowa „gej”, czyli neutralnej, ogólnie przyjętej formy na określenie mężczyzny o orientacji homoseksualnej. W innych sytuacjach stosowany jest język stygmatyzujący „odmienność” orientacji seksualnej – pozostawiającej w domyśle heteronormatywność (uznawanie relacji heteroseksualnych jako jedynych dopuszczalnych i stanowiących normę zachowania).

W rozmowach z wychowankami często przejawia się nietolerancja dla osób o odmiennej orientacji seksualnej, chorób lub niepełnosprawności [P4R15-n-warمیńsko-mazurskie].

Powyższa wypowiedź jest kolejnym przykładem bardzo ogólnej informacji, zawartej w odpowiedzi udzielonej w ramach ewaluacji zewnętrznej. Rozmówca/rozmówczynie co prawda identyfikuje wypowiedzi nietolerancyjne, jednak nie mamy informacji, czy pojawiają się one w trakcie rozmów dotyczących wymienionych grup, ukierunkowanych działań edukacyjnych, czy są przykładami wypowiedzi uczennic i uczniów, pojawiających się mimochodem, w ramach codziennego funkcjonowania w szkole czy grupie. Mimo że druga część pytania dotyczy reakcji szkoły na przejawy dyskryminacji, nie dowiadujemy się, czy i jak na tego typu wypowiedzi reagują nauczycielki i nauczyciele. Prawdopodobne jest, że słysząc pytanie dotyczące dyskryminacji, osoby biorące udział w wywiadzie „wyluskują” z rzeczywistości szkolnej wątki czy przykłady związane z tym tematem, jednak nie są one poddawane głębszej refleksji.

Osoby biorące udział w ewaluacji wskazywały także na zachowania dyskryminujące ze względu na pochodzenie narodowe i etniczne, w tym kolor skóry:

Zdaniem nauczycieli w szkole zdarzają się przypadki dyskryminacji na tle rasowym i etnicznym (w szkole jest grupa uczniów wietnamskich i dwóch Romów) oraz konflikty związane z sympatią do klubów sportowych [P4R12-n-mazowieckie].

Zdarzają się przypadki dyskryminacji na tle rasowym (mamy ciemnoskórą uczennicę, która była obrażana przez jednego ucznia) [P4R12-n-kujawsko-pomorskie].

W szkole podejmowaliśmy działania antydyskryminacyjne pojawiające się w związku z:

a) kolorem skóry – uczniowie klas VI dokuczali czarnoskóremu chłopcu z klasy IV – wyzywali go „asfalt” i „Murzynek Bambo” [P4R6-n-wielkopolskie].

W jednym przypadku pojawiło się odniesienie do „mowy nienawiści”, pojęcia związanego z edukacją antydyskryminacyjną:

Zdarzają się przypadki tzw. mowy nienawiści, ale niewymierzone w innych uczniów, lecz dotyczące ogólnych poglądów [P4R47-n-kujawsko-pomorskie].

Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w ewaluacjach zwracają także uwagę na przyczyny zachowań dyskryminacyjnych, które nie wiążą się z konkretną cechą tożsamości, ale z funkcjonowaniem dzieci w rzeczywistości szkolnej. Wówczas wyróżnianie się, odstawianie od grupy, jest ściśle związane z wątkiem nauki (np. otrzymywanie stypendium, bycie „kujonem”, bardzo dobre albo bardzo słabe wyniki w nauce). W kontekście dyskryminacji wymieniano także zjawisko „fali”, czyli nękania uczennic i uczniów klas pierwszych przez starsze koleżanki i kolegów, organizujących swoisty „rytuał przejścia”.

W związku z tym, że analizowany materiał pochodzi z wywiadu grupowego, niektóre odpowiedzi, stanowiące faktyczny zapis wywiadu, ujawniają niezgodność opinii nauczycielek i nauczycieli, zanotowaną przez osoby prowadzące wywiad:

- Sporadyczne przypadki złośliwości.
- Nie ma takich zjawisk.
- Dzieci niepełnosprawne.
- Dzieci z rodziny zastępczej.
- Dziewczynka bez ręki.
- Nie było przykładów dyskryminacji. Rozmawiamy z dziećmi, przygotowujemy je na takie sytuacje. Działamy prewencyjnie: program „Spójrz inaczej”, godziny wychowawcze – plan pracy, program profilaktyki, na katechezie jest non stop. W ramach realizacji podstawy programowej przygotowanie do życia w społeczeństwie tolerancyjnym [P4R8-n-kujawsko-pomorskie].
- Nie zdarzają się sytuacje; okazjonalnie – dotyczą wyglądu i pochodzenia społecznego – jak się rodziny kłóć, to przechodzi na dzieci;
- Dyskryminacja: w ubiegłym roku w stosunku do ucznia niedostosowanego społecznie – rozmowy indywidualne i wychowawcze; rozmowy z pedagogiem;
- Nasze dzieci wydają nam się tolerancyjne; dzieci niepełnosprawne nie są inaczej traktowane; mamy dzieci innego wyznania; mieliśmy karzełka, ale nie było

- dyskryminacji, bo uczniowie go wspierali;
 - Dyskryminacja – pierwszoklasiści są na początku inaczej traktowani, ale bardzo szybko się integrują;
 - Ze względu na płeć – czasami na wf-ie dziewczęta mogą się gorzej czuć, jak któryś chłopiec na nie spojrzy inaczej;
 - Nauczyciele nie słyszeli o sytuacji dyskryminacji ze względu na zamożność [P4R16-n-kujawsko-pomorskie].
-
- Dyskryminacja na tle religijnym (grekokatolickie dzieci są częściowo odrzucane przez dzieci o wyznaniu rzymskokatolickim – unikanie wspólnej pracy, zabawy),
 - Dyskryminacja na tle otyłości (wyśmiewanie i dokuczanie otyłym uczniom przez inne dzieci),
 - 90% nauczycieli temu zaprzecza [P4R53-n-warمیńsko-mazurskie].

Powyższe przykłady, stanowiące zestawienie wypowiedzi kilkorga nauczycielek i nauczycieli, pokazują, że w zespołach biorących udział w wywiadach grupowych pojawiają się sprzeczne informacje i interpretacje zachowań dzieci, różna gotowość poszczególnych osób do uznania pewnego zachowania za dyskryminujące.

Jednak taka sytuacja jest spójna z ogólną tendencją, dotyczącą tego, że osoby dostrzegające dyskryminację należą do mniejszości i są uznawane za osoby „przewrażliwione” czy „czepiające się”. Taka zależność jest widoczna również w gronie nauczycielskim – osoby dostrzegające dyskryminację znajdują się w mniejszości i spotykają się z oporem większości grona nauczycielskiego. Jest to stałe doświadczenie osób pracujących w szkole i działających na rzecz równości²⁵. Dostrzeżenie dyskryminacji czy zinterpretowanie czyjegoś działania, szczególnie dziecka, jako dyskryminującego, wymaga spełnienia kilku warunków. Jednym z nich jest posiadana wiedza czy aparat pojęciowy, dotyczący bezpośrednio mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją, a zatem – kompetencji w tym zakresie. Drugi warunek to wrażliwość antydyskryminacyjna – zwracanie uwagi na to, w jaki sposób traktowane są (zarówno przez grupę rówieśniczą, jak i grono pedagogiczne) dzieci „inne”, wyróżniające się w grupie, posiadające takie cechy tożsamości, które zawierają w sobie duży potencjał w zakresie „wywołania” dyskryminacji (jak np. nadwaga, ubóstwo, łątka ucznia niedostosowanego społecznie). Elementem takiej wrażliwości powinno być także zatrzymanie (czy „wycofanie”) zgody nauczycielek i nauczycieli na funkcjonowanie w kulturze szkoły zachowań dyskryminujących i przemocowych, związanych z nękaniami, szykanowaniem osób należących do mniejszości, zarówno na poziomie języka, jak i przemocy psychicznej czy fizycznej. Ważnym elementem jest tutaj zarówno dawanie jasnego sygnału uczennicom i uczniom, że tego typu zachowania są niedopuszczalne, jak i krytyczna refleksja nad własnym zachowaniem, używanym językiem

25 Por. Rozdziały 4 i 5 niniejszego raportu.

(często piętnującym i problematyzującym uczennicę lub ucznia doświadczającego dyskryminacji, a nie osobę/grupę tę dyskryminację stosującą). Trzeci warunek to uważne słuchanie uczennic i uczniów, przekazanie im prawa do interpretacji sytuacji jako dyskryminującej, wykluczającej, krzywdzącej i traktowanie takiej interpretacji poważnie. Nikt nie jest w stanie postawić się w sytuacji osoby dyskryminowanej, poniżanej ze względu na cechę swojej tożsamości, natomiast – o czym piszemy poniżej – dorośli często zdają się rezerwować sobie prawo do oceny, na ile „jaskrawa”, „prawdziwa”, „dolegliwa” jest dla ucznia czy uczennicy sytuacja dyskryminacji. Grono pedagogiczne ma obowiązek znać definicję takiej sytuacji i reagować na nią w adekwatny sposób, a z cytowanych wypowiedzi często wynika, że w szkołach dzieje się coś zupełnie przeciwnego – dyskryminacja bywa bagatelizowana lub wpisywana w „naturę” funkcjonowania grupy rówieśniczej. I wreszcie, ostatni warunek realizacji faktycznych działań antydyskryminacyjnych to gotowość do nazwania „rzeczy po imieniu”, czyli przyznania, że w szkole, w której się pracuje, którą się reprezentuje, dochodzi do dyskryminacji. I ten warunek zdaje się wymagać głębszej i wspólnej refleksji całego grona nauczycielskiego, nie tylko w kontekście realizowanej ewaluacji zewnętrznej. Budowanie wizerunku szkoły jako instytucji przyjaznej, szkoły bez przemocy, nie może odbywać się kosztem „zamiatania pod dywan” sytuacji, w których uczennice i uczniowie doświadczają dyskryminacji.

6.2.1 Reakcje na dyskryminację i działania antydyskryminacyjne w szkole – opinie nauczycielek i nauczycieli

Druga część pytania dotyczącego dyskryminacji, kierowanego – w ramach ewaluacji – podczas wywiadu grupowego do nauczycielek i nauczycieli, brzmi: *Jeśli tak [dostrzeżono przypadki dyskryminacji], to czy podejmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.*

Znacząca liczba osób, które odpowiadają przecząco na pytanie o występowanie zjawiska dyskryminacji (liczbę odpowiedzi pokazujemy w Tabeli 6.2), nie dodaje żadnego komentarza dotyczącego drugiej części pytania, traktując je jako wynikające z części pierwszej. Prawdopodobnie osoby te kierują się rozumowaniem, że skoro problem nie istnieje, nie ma potrzeby reagowania.

Część osób, zastrzegając, że dyskryminacji nie stwierdzono (lub że są to incydentalne przypadki), wskazuje jednocześnie, że prowadzone są działania profilaktyczne, prewencyjne, zapobiegające dyskryminacji. Wymieniane są konkretne formy działań, gdzie dominują rozmowy z psychologiem, pedagogiem, dyrektorem, wychowawcą, rodzicami, lekcje wychowawcze, a także różnego rodzaju formy podające: prelekcje, pogadanki, do podobnej kategorii można zakwalifikować także apele. Rzadziej pojawiają się aktywne formy pracy, np. warsztaty. W zasadzie brak jest informacji dotyczących konkretnego przebiegu czy tematyki rozmów, prelekcji itp., co nie pozwala stwierdzić, na ile faktycznie dotyczą one mechanizmów dyskryminacji, przeciwdziałania jej, czyli zawierają treści antydyskryminacyjne.

Nauczycielki i nauczyciele wymieniają także szereg instytucji, z którymi współpracują szkoły w celu deklarowanej eliminacji dyskryminacji, choć z kontekstu wynika raczej, że chodzi tutaj o szeroko rozumiane bezpieczeństwo, profilaktykę uzależnień czy zachowań aspołecznych, przeciwdziałanie przemocy. Są to m.in. komendy policji, ośrodki pomocy społecznej, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także – rzadko – organizacje pozarządowe. Wreszcie, wymieniane są konkretne akcje, działania, projekty organizowane przez szkołę lub akcje i programy ogólnopolskie, w których szkoły biorą udział. Najczęściej są to przedsięwzięcia dotyczące umiejętności psychospołecznych (np. program „Spójrz Inaczej”), przeciwdziałania uzależnieniom (np. program PaT – „Profilaktyka a Ty”, realizowany w całej Polsce przez policję), przeciwdziałania zachowaniom agresywnym, dużo rzadziej – przedsięwzięcia faktycznie ukierunkowane na przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu, odnoszące się do tych mechanizmów. Wymieniono także różne akcje charytatywne, pomocowe, związane z gromadzeniem pieniędzy, nakrętek, ubrań, książek dla osób potrzebujących, zarówno w społeczności szkolnej czy lokalnej, jak i w ramach akcji o charakterze ogólnopolskim („Góra grosza” czy „Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy”). Szczegółowy opis oraz kategorie działań antydyskryminacyjnych zamieszczamy w części trzeciej niniejszego rozdziału.

Nauczycielki i nauczyciele powołują się również na szkolne programy profilaktyczne i wychowawcze, funkcjonujące w każdej placówce oświatowej – zakres niniejszej analizy nie pozwala na przyjrzenie się treści tych programów, ale zwracamy uwagę, że z wywiadów indywidualnych z liderkami i liderami równości wynika²⁶, że tego typu dokumenty (podobnie jak statut szkoły, misja szkoły, koncepcja pracy szkoły) bardzo rzadko zawierają literalne zapisy dotyczące przeciwdziałania stereotypom, uprzedzeniom czy dyskryminacji oraz nie wskazują mowy nienawiści i przemocy motywowanej uprzedzeniami jako specyficznego rodzaju agresji. Można zatem domniemywać, że również w przypadku tych deklaracji chodzi o ogólnie pojęty „szacunek” czy „tolerancję” na poziomie zapisów programu. Część badanych osób przedstawia opisy konkretnych reakcji na dyskryminację w odniesieniu do wskazanej przesłanki. Zwykle pojawiające się sformułowania to reakcja „bieżąca” oraz „doraźna”, wskazująca na szybką reakcję personelu szkoły na sytuację dyskryminacji.

Zdarzały się indywidualne przypadki dotyczące otyłości. Doraźna działalność pedagoga szkolnego na poziomie rozmów indywidualnych [P4R18-n-warمیńsko-mazurskie].

Tak, incydentalnie; dotyczyły: wyglądu zewnętrznego oraz pewnych zachowań.
Podjęte działania: natychmiastowe doraźne rozmowy indywidualne, przedstawienie

problemu na godzinie wychowawczej, rozmowa z pedagogiem szkolnym [P4R21-n-warمیński-mazurskie].

Nie ma drastycznych przykładów dyskryminacyjnych, są natomiast drobne przypadki, które staramy się załatwiać na bieżąco w czasie rozmów indywidualnych i na godzinach wychowawczych [P4R37-n-warمیński-mazurskie].

Powyższe przykłady podkreślają krótki czas pomiędzy wystąpieniem dyskryminacji a reakcją na tę sytuację, natychmiastowość reakcji. Szybka i zdecydowana reakcja jest jednym z warunków właściwego reagowania na dyskryminację. Jednocześnie widoczny jest incydentalny charakter tych reakcji, opierających się przede wszystkim na rozmowie ze sprawcą/sprawczynią dyskryminacji. W opisywanych sytuacjach brak jest natomiast dwóch innych elementów – działań wspierających, adresowanych do osób doświadczających dyskryminacji oraz działań o systemowym, długofalowym charakterze, budujących świadomość antydyskryminacyjną czy przeciwdziałających tego typu zachowaniom.

Nie, poza incydentalnym przypadkiem ucznia klasy II LO, który został zaatakowany przez uczniów po zgłoszeniu swojej kandydatury w wyborach do [samorządu].

Motyw: Uczeń ten w klasie I zadeklarował, że jest gejem. Przez półtora roku nauki w naszej szkole nie dochodziło do żadnych przejawów dyskryminacji. Dopiero jego decyzja o kandydowaniu do [samorządu] spowodowała lawinę wydarzeń: zerwanie plakatów (co uchwyciły kamery monitoring), obrażanie na forum społeczności [nazwa miejscowości] (zapisy z imiennymi podpisami zostały przekazane dyrekcji szkoły i wychowawcy klasy).

Reakcja: Uczeń zgłosił zaistniałą sytuację dyrekcji oraz wychowawcy. Pani dyrektor bezpośrednio po otrzymaniu informacji o zajściu odbyła rozmowę wychowawczą z uczniami najbardziej zaangażowanymi w sprawę. Ponadto wszyscy wychowawcy zostali zobligowani do przeprowadzenia godzin wychowawczych w swoich klasach na temat tolerancji. Myślę, że fakt, iż wyżej wymieniony uczeń zdecydował się kandydować do [samorządu], wyraźnie świadczy o tym, że czuje się on bezpiecznie w naszej szkole. Zdecydowane działania podjęte przez odpowiednie osoby dały jasny sygnał wszystkim zamieszkanym w sprawę, że na tego typu zachowania nie będzie w [nazwa miejscowości] przyzwolenia.

W związku z zaistniałą sytuacją zorganizowane działania zostaną podjęte w ramach godzin wychowawczych, o czym wspominałem powyżej. Przede wszystkim pragnę jednak podkreślić, że zaistniała sytuacja miała charakter incydentalny, więc nie było potrzeby podejmowania zorganizowanych działań w tym zakresie [P4R54-n-kujawsko-pomorskie].

Powyższy cytat dostarcza przykładu bardzo konkretnych zachowań dyskryminacyjnych ze względu na orientację seksualną. Warto podkreślić podjęcie przez szkołę stanowczych

kroków w odpowiedzi na tę sytuację. Są to działania doraźne, choć adresowane zarówno do sprawców dyskryminacji, jak i do całych klas (godziny wychowawcze). Jednak ponownie zwraca uwagę fakt, że zakończenie opisu stanowi podkreślenie incydentalnego charakteru sytuacji oraz brak dostrzeżenia potrzeby działań instytucjonalnych, o zorganizowanym i trwałym charakterze.

W dwóch innych przypadkach, szeroko opisanych przez nauczycielki czy nauczycieli, wskazano bardzo konkretny zakres działań w reakcji na pojawiające się przejawy dyskryminacji:

- Zdarzają się przypadki dyskryminacji na tle rasowym (mamy ciemnoskórą uczennicę, która była obrażana przez jednego ucznia) – początkowo były to rozmowy dyscyplinujące agresora, z czasem kiedy dochodziło do upokarzania innych uczniów, skierowaliśmy sprawę do sądu rodzinnego, w efekcie uczeń został skierowany do ośrodka socjoterapeutycznego);
- W przypadkach gdzie dochodzi do wyśmiewania uczniów mniej zamożnych, prowadzimy rozmowy wychowawcze, a ofiarom udzielamy wsparcia psychicznego (wychowawca, pedagog, psycholog, dyrektor), prowadzimy także godziny wychowawcze mające na celu wygaszenie nieprawidłowych zachowań;
- Uczniowie, będący ofiarami między innymi zachowań dyskryminacyjnych mają także możliwość uzyskania wsparcia u pedagoga i psychologa szkolnego lub uczestniczyć w zajęciach socjoterapeutycznych [P4R12-n-kujawsko-pomorskie].

W szkole podejmowaliśmy działania antydyskryminacyjne pojawiające się w związku z :

- a) kolorem skóry – uczniowie klas VI dokuczali czarnoskóremu chłopcu z klasy IV – wyzywali go „asfalt” i „Murzynek Bambo”,
- zmodyfikowano program wychowawczy klas, wpisano więcej zajęć o tolerancji i empatii,
- zakupiono pomoce do pracy z uczniami, np. „Drzewko smutku i radości”,
- prowadzono metodą warsztatową zajęcia o emocjach i uczuciach, które bardzo podobały się dzieciom i przyniosły natychmiastowy skutek. Nigdy więcej chłopiec nie spotkał się z przejawem dyskryminacji.
- b) zamożnością i sytuacją materialną; uczennica klasy V ośmieszana była przez kolegów i koleżanki z klasy z powodu złej sytuacji materialnej, ubierania się w tzw. lumpeksach,
- zmodyfikowano program wychowawczy w tej klasie, wpisano więcej działań uwrażliwiających dzieci na potrzeby i odczucia innych. Zajęcia „ Być czy mieć”, pogadanki w zespole klasowym, dowartościowanie uczennicy poprzez eksponowanie jej osiągnięć i talentów,
- odbywają się zajęcia z wychowawcą oraz pedagogiem, integrujące klasę i uczące tolerancji,
- uczennicę objęto pomocą psychologiczno-pedagogiczną w postaci indywidualnych zajęć psychoedukacyjnych mających na celu wzmacnianie pewności siebie, rozwijanie

umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji, odkrywania i uświadamiania uczennicy mocnych stron, tworzenia sytuacji sprzyjających odnoszeniu sukcesów, rozmawiania na tematy bieżące, analizowania doświadczeń, szukania sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych, omawiania zdarzeń, interpretowania zachowań uczennicy w poszczególnych sytuacjach – samoocena zachowania [P4R6-n-wielkopolskie].

Uwagę zwracają tutaj trzy kwestie, które wyróżniają powyższe opisy z analizowanych w ramach badań przypadków. Po pierwsze, osoby opisujące tę sytuację nie obawiają się nazwać jej dyskryminacją, a ten fakt zdaje się ułatwiać czy usprawiedliwiać podjęcie bardzo zdecydowanych kroków. Opis jest bardzo dokładny, odnosi się szczegółowo zarówno do dyskryminujących zachowań, jak i reakcji na nie. Tym samym stanowi niejako przeciwieństwo ogólnikowych i powierzchownych informacji, przedstawianych powyżej. Po drugie, oprócz działań o charakterze czysto interwencyjnym, których odbiorcą jest sprawca/sprawczyni dyskryminacji, akcentuje się tutaj także wspieranie osoby, która doświadczyła dyskryminacji oraz podjęcie działań o bardziej długofalowym charakterze niż doraźne rozmowy dyscyplinujące i spotkania z rodzicami – a zatem rodzaje działań, których brakowało w cytowanych wcześniej opisach reakcji na dyskryminację. Wreszcie, na zaakcentowanie zasługuje fakt, że nazwanie czarnoskórego chłopca „Murzynkiem Bambo” jest tutaj potraktowane jako przykład dyskryminacji. Ten wątek, odnoszący się do popularnego wiersza dla dzieci Juliana Tuwima (oraz ilustracji mu towarzyszących, a także do dyskusji na temat tego, czy i na ile słowo „Murzyn” (i pochodne) może być traktowane i uznawane za obraźliwe, wskazuje na wysoką wrażliwość antydyskryminacyjną nauczycielki/nauczyciela i gotowość do reakcji na takie zachowanie, przez wielu dorosłych uważane za niewinne²⁷.

W ramach badań pojawiają się także opisy działań szkół, które w reakcji na dyskryminację (ponownie jednoznacznie nazwaną i ujawnioną) zwracają się do organizacji pozarządowych i instytucji, mogących wesprzeć szkołę w realizacji działań antydyskryminacyjnych:

Zdaniem nauczycieli w szkole zdarzają się przypadki dyskryminacji na tle rasowym i etnicznym (w szkole jest grupa uczniów wietnamskich i dwóch Romów) oraz konflikty związane z sympatią do klubów sportowych. Podjęte działania to współpraca z Fundacją Vox Humana (zajęcia o Wietnamie), Stowarzyszeniem Projekt „Integracja” (zajęcia o kulturze nigeryjskiej), warsztaty prowadzone przez pedagoga w klasach Ib i IIa, rozmowy indywidualne z uczniami i z rodzicami, zajęcia w Młodzieżowym Domu Kultury Ochota („Rzecz o tolerancji”), wycieczka do Zakładu dla Niewidomych w Laskach, zajęcia prowadzone przez socjoterapeutów ze Stowarzyszenia „Razem

27 M. Diouf, A. Igiehon, N. Karamalla, D. Rasolomampionona, P. Średziński, *Jak mówić i pisać o Afryce*, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa 2011.

przeciw przemocy”, przedstawienie wielkanocne „Trędowaty, bo niekochany” dla klas IV–VI [P4R12-n-mazowieckie].

Powyższe przykłady ponownie potwierdzają, że adekwatne i zdecydowane reagowanie na dyskryminację jest ściśle związane z kompetencjami nauczycielek i nauczycieli w tym zakresie – wiedzą na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, wrażliwością antydyskryminacyjną, gotowością do nazwania zachowań dzieci dyskryminującymi.

Podsumowując, na pytanie dotyczące reakcji na dyskryminację, zadawane w trakcie ewaluacji, w większości przypadków nauczycielki i nauczyciele nie odpowiadają w ogóle (szczególnie w odpowiedziach zaprzeczających istnieniu dyskryminacji na terenie placówki) lub mało konkretnie. Częściej niż konkretne działania antydyskryminacyjne, wymieniają takie, które z reagowaniem na dyskryminację wiążą się w pobieżny sposób lub nie zawierają żadnych charakterystycznych dla takiej interwencji elementów – są pogadanką, rozmową, „bieżącą reakcją”. Jak wspominaliśmy we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału, wymóg prowadzenia działań antydyskryminacyjnych nie został obudowany definicją ani przykładami takich działań, dlatego też trudno jest wymagać od nauczycielek i nauczycieli, żeby natychmiast zostali wyposażeni (albo raczej „wyposażyli się sami”) w kompetencje związane z tą tematyką. Widoczny jest tu jednak cały ciąg zależności – adekwatne reagowanie na dyskryminację, wspieranie uczennic i uczniów należących do mniejszości jest możliwe jedynie w sytuacji, kiedy dyskryminacja zostanie tak właśnie nazwana, a to z kolei wymaga wiedzy, umiejętności, świadomości antydyskryminacyjnej. Wprowadzenie wymogu działań antydyskryminacyjnych jest zatem istotnym sygnałem dla nauczycielek i nauczycieli oraz dla szkół, że jest to ważna tematyka, że powinna być uważnie analizowana, dostrzegana, wyróżniana spośród innych sytuacji noszących znamiona przemocy czy niewłaściwych, nieakceptowanych zachowań uczennic i uczniów. Jednocześnie nie jest wystarczające, brakuje bowiem całego szeregu działań wspierających, umożliwiających budowanie kompetencji antydyskryminacyjnych, np. w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli²⁸.

6.2.2 Rodzice wobec zjawiska dyskryminacji w szkole

W ramach realizowanych w trakcie ewaluacji wywiadów grupowych z rodzicami zadaje się im jedno pytanie dotyczące przypadków dyskryminacji oraz działań podejmowanych w reakcji na takie sytuacje, którego brzmienie jest identyczne z pytaniem adresowanym do nauczycielek i nauczycieli: *Czy dostrzegają Państwo w szkole jakiegokolwiek przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)? Jeśli tak, to czy*

28 Por. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

podjmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.

6.2.2.1 Postrzeganie dyskryminacji przez rodziców

Analiza ilościowa odpowiedzi na pierwszą część pytania kierowanego do rodziców, dotyczącą dostrzegania w szkole przypadków dyskryminacji wśród uczniów i uczennic, przedstawia się następująco:

Tabela 6.3 Zestawienie odpowiedzi dotyczących dostrzegania dyskryminacji przez rodziców²⁹

Województwo	NIE [rodzice nie dostrzegają dyskryminacji]		TAK [rodzice dostrzegają dyskryminację ³⁰]	
	Liczba	Procentowy udział odp.	Liczba	Procentowy udział odp.
Kujawsko-pomorskie (N=57)	43	75%	14	25%
Mazowieckie (N=51)	41	80%	10	20%
Warmińsko-mazurskie (N=58)	42	72%	16	28%
Wielkopolskie (N=28)	22	79%	6	21%

Pierwszą widoczną kwestią w tym porównaniu jest bardzo wysoki odsetek wywiadów, w których rodzice negują istnienie dyskryminacji, nie dostrzegają jej przejawów – średnio wynosi on 76,5% wywiadów. Przypominamy, że w przypadku nauczycielek i nauczycieli jest to średnio 59% wywiadów (wyjątek stanowi województwo wielkopolskie, gdzie nauczycielki i nauczyciele zaprzeczają istnieniu dyskryminacji w szkole w 83% wywiadów, przy czym

- 29 Podobnie jak w przypadku danych gromadzonych w wywiadzie z nauczycielkami i nauczycielami, we wszystkich uwzględnionych w niniejszej analizie województwach zdarzają się sytuacje, kiedy odpowiedzi zgromadzone w wywiadzie grupowym powtarzają się – dotyczy to sytuacji, w których ewaluacja zewnętrzna była prowadzona w zespole szkół, a jej wyniki opracowano odrębnie np. dla szkoły podstawowej i gimnazjum czy technikum oraz zasadniczej szkoły zawodowej. W takich sytuacjach prowadzono jeden wywiad grupowy z rodzicami. Wypowiedzi te potraktowane zostały tak samo jak w statystykach Systemu Ewaluacji Oświaty – jako odrębne odpowiedzi dla różnych szkół.
- 30 Do tej kategorii zaliczono także sytuacje, w których odpowiedzi zaprzeczały dyskryminacji, jednocześnie podając przykład dokuczania, szykanowania ze względu na konkretną cechę tożsamości (np. nadwagę czy pochodzenie).

zarówno w przypadku grupy rodziców, jak i nauczycielek/nauczycieli jest to grupa najmniej liczna w porównaniu do pozostałych badanych województw).

Podobnie jak w przypadku grona pedagogicznego, również w wypowiedziach rodziców pojawiają się liczne przypadki (i różnorodne techniki) banalizowania, umniejszania znaczenia sytuacji gorszego traktowania uczennic i uczniów ze względu na cechę tożsamości. W myśl definicji rodzice mówią zatem o zjawisku dyskryminacji, jednocześnie jednak zaprzeczając jej lub „wyłuskując” z całej sytuacji jedynie nieprzyjemne zachowanie.

Występują mało istotne, drobne przejawy dyskryminacji – np. ze względu na tuszę, noszenie okularów czy status społeczny. W szkole i w domu podejmuje się działania przeciwdziałające takim postawom [P6R32-r-kujawsko-pomorskie].

Były przypadki pewnych niewłaściwych zachowań, jednak mimo wszystko dzieci podchodzą do dzieci bardzo pozytywnie, organizowane są koncerty dla dzieci niepełnosprawnych, cała społeczność szkolna wspiera takie rodziny, które mają potrzeby. Wyzywają się jak wszystkie dzieci, jednak nie jest to nagminne i nauczyciele podejmują prewencyjne działania [P6R38-r-kujawsko-pomorskie].

W szkole nie pojawiają się rażące przypadki dyskryminacji uczniów. Występują jedynie drobne nieporozumienia związane z niesprawiedliwym traktowaniem uczniów biedniejszych, dotyczące zachowania czy zdolności fizycznych [P6R19-r-mazowieckie].

Między dziećmi praktycznie nie zdarzają się drobne przypadki dyskryminacji. Pojawiają się drobne konflikty, spory, przepychanki, ale są one związane z wiekiem, dużym skupiskiem dzieci [P6R50-r-kujawsko-pomorskie].

Rodzice nie zauważyli takich przejawów wśród dzieci. Jedynie czasem są jakieś przezywanki lub przepychanki, ale konkretnie złych zachowań nie ma [P6R13-r-mazowieckie].

Rodzice uczestniczący w wywiadach unikają stwierdzeń, które miałyby jednoznacznie potwierdzić, że w szkole ich dzieci pojawia się dyskryminacja. Jej przypadki są „incydentalne” i „pojedyncze”, zdarzają się „sporadycznie”, ale jednocześnie są „drobne i mało istotne”, nie rażą rodziców, nie stanowią „dyskryminacji w czystej postaci”. Zdarza się, że rodzice przywołują jeden, konkretny przykład, w tym samym zdaniu wymieniając działania podjęte przez szkołę w celu zniwelowania skutków dyskryminacji czy powstrzymania działań uczennic i uczniów o dyskryminującym charakterze.

Zdaniem rodziców w szkole występują sporadyczne przypadki dyskryminacji wśród uczniów. Pojawiające się problemy są na bieżąco i szybko

rozwiązywane – „w zarodku”. Np. chłopak z nadpobudliwością był nieakceptowany [P6R53-r-warمیński-mazurskie].

W szkole nie występuje problem dyskryminacji wśród uczniów w czystej postaci. Zdarzył się jeden przypadek, kiedy dzieci dokuczały dziecku pochodzącemu z niepełnej rodziny, ale wspólne działania nauczycieli i rodziców położyły takiemu zachowaniu kres [P6R12-r-warمیński-mazurskie].

Ponownie pojawia się pytanie, w jaki sposób osoby badane definiują dyskryminację i dlaczego potwierdzenie jej istnienia w szkole budzi taki opór – w przypadku rodziców znacznie większy niż w grupie nauczycielek i nauczycieli. Interesujące byłoby sprawdzenie, na ile znacznie rzadsze identyfikowanie dyskryminujących zachowań dzieci jest kwestią wiedzy rodziców o tym, co naprawdę dzieje się w szkole, a na ile jest to ponownie nieznaną, obcą, nową aparaturą pojęciową. W przypadku rodziców dodatkowo pojawiają się sformułowania, które są wyrazem pośredniego przyzwolenia na zachowania o charakterze dyskryminującym, przypisując je szkole jako skupisku wielu osób, wiekowi czy „zwykłym” zachowaniom dzieci – np. wyzywaniu mieszczańskiemu się w ich opinii w pewnej szkolnej, rówieśniczej normie. Niestety, zarówno sposób gromadzenia danych (w tym kontekst zapraszania rodziców do udziału w ewaluacji przez same szkoły), jak i zadawane w procesie ewaluacji pytania nie pozwalają na sformułowanie odpowiedzi.

Przyglądając się odpowiedziom dorosłych osób, biorących udział w ewaluacjach zewnętrznych, których wyniki analizujemy, można sformułować jeszcze jeden, ostrożny wniosek. Można odnieść wrażenie, że większość dorosłych daje sobie prawo do oceny, czy jakieś zachowanie noszące znamiona dyskryminacji jest faktycznie „aż tak przykre” dla ucznia lub uczennicy. Liczne przykłady banalizowania sytuacji dyskryminacji czy przemocy przez nauczycielki i nauczycieli oraz przez rodziców, obudowywanie ich słowami umniejszającymi powagę sytuacji nasuwają przypuszczenie, że dorośli, wypowiadający się w taki sposób, mogą nie być skłonni do traktowania takich przypadków z należytą powagą. Istnieje obawa, że podobne komunikaty słyszą dzieci, które są szykanowane i nękanie z powodu jakiejś swojej cechy, i które przekonuje się, że nic takiego się nie dzieje, że nie należy się przejmować, bo to tylko „przezywanki” i „przepychanki”. Takie podejście może tym samym zmniejszać gotowość dorosłych do adekwatnego reagowania na sytuacje dyskryminacji, faktycznie wspierając osobę doświadczającą dyskryminacji.

Zwracamy uwagę, że takie działania osób, które z racji swojej roli mają faktyczną i symboliczną władzę nad dziećmi i młodzieżą, mogą mieć daleko idące konsekwencje. Z jednej strony, mogą przyczynić się do wzmacniania i utrwalania negatywnych skutków dyskryminacji, zmniejszania poczucia własnej wartości u dziecka, które jej doświadcza, a nawet budowania w nim poczucia winy i myślenia, że może to z nim być „coś nie tak”, skoro bagatelizowane zachowanie jest dla niego nieprzyjemne, dolegliwe (jak pokazują przykłady przytoczone w innych rozdziałach niniejszego raportu, może skutkować objawami psychosomatycznymi

czy fobią szkolną³¹). Z drugiej strony – to są komunikaty wysyłane do sprawców/sprawczyń przemocy oraz do osób, które są świadkami takich sytuacji. A te komunikaty brzmią: „nic się nie stało”, „to nic takiego”, „nie wolno przejmować się takimi rzeczami, takimi drobiazgami” – a zatem banalizują dyskryminację, umniejszają jej znaczenie, jednocześnie dając przyzwolenie na powtarzanie takich zachowań. Dodatkowo niepokojące jest, że część przytaczanych wypowiedzi, przyzwalając na opisane działania w relacjach rówieśniczych, wpisuje je tym samym w kulturę szkoły i funkcjonowania w niej grupy rówieśniczej³². Jest to zupełnie niespójne z propozycjami i programami przeciwko przemocy czy antydyskryminacyjnymi, z promowaniem postawy szacunku i tolerancji, które często są deklarowane w różnego typu dokumentach szkolnych.

W niektórych wypowiedziach rodziców pojawiają się odniesienia do konkretnych przesłanek dyskryminacji:

- status społeczno-ekonomiczny / ubóstwo / ubranie i wyposażenie zależne od możliwości ekonomicznych rodziny,
- stan zdrowia / choroba – własna lub osoby bliskiej (m.in. nadpobudliwość, zespół Downa),
- niepełnosprawność,
- wygląd zewnętrzny – nadwaga, noszenie okularów, ubranie,
- zawód rodzica,
- pochodzenie – rodzina, miejscowość, poprzednia szkoła.

Tak [z racji zawodu wykonywanego przez rodzica]. Niektóre dzieci nie przyznają się celowo do zawodu swoich rodziców [P6R1-r-mazowieckie].

Tak, zaobserwowaliśmy kilka lat wcześniej przypadki dyskryminacji, np. dziecko z aparatem słuchowym było wyśmiewane przez kilka miesięcy, dzieci gorzej sytuowane mają problemy poniżania [P6R20-r-wielkopolskie].

31 Por. Rozdział 5 niniejszego raportu.

32 Por. L. Kopciwicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Tom 4*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 349–392; L. Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011; A. Wołosik, współpraca E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010; I. Chmura-Rutkowska, *Conspiracy of Silence. The Loneliness of Victims of Gender-Based Peer Violence in Polish Junior High Schools. Research Paper*, „Forum Oświatowe” 2014, 1(51), s. 113–127, a także badania realizowane przez dr Iwonę Chmurę-Rutkowską w ramach projektu finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie nr 3604/B/H03/2011/40, pod tytułem „Rówieśnicza przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistów” (Raport z badań w przygotowaniu).

Był przypadek dyskryminacji dziecka niepełnosprawnego, który został rozwiązany. Młodzież miała zorganizowane zajęcia z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej [P6R58-r-warمیńsko-mazurskie].

Jedynie kilka wypowiedzi wskazuje na krytyczne podejście rodziców do szkoły oraz trudności w relacjach rodzice – dyrekcja szkoły czy rodzice – nauczycielki/nauczyciele (choć trudno po opisie wnioskować, czy faktycznie dochodzi tu do dyskryminacji, czy raczej do zarządzania w stylu autokratycznym lub po prostu niepowodzeń we współpracy rodziców i szkoły).

Tak; nie wolno powiedzieć nic przeciwnego dyrektorowi. Sam dyrektor dyskryminuje uczniów i rodziców. Nie było projektów antydyskryminacyjnych. Zachowania dyskryminacyjne. Są działania dyskryminacyjne ze względu na tuszę czy na zachowanie. Zdarzają się sytuacje dyskryminujące [P6R51-r-kujawsko-pomorskie].

Rodzice w wywiadzie powiedzieli, że dostrzegają w szkole przypadki dyskryminacji wśród uczniów:

- w niektórych przypadkach są takie sytuacje od pokoleń, zależy od tego, jak reaguje wychowawca,
- działania antydyskryminacyjne są podejmowane przez część nauczycieli,
- zdarzają się sytuacje, że niektórzy nauczyciele również nierówno traktują dzieci „pani powiedziała, że jakaś hierarchia zawsze była”,
- był problem z dzieckiem od klasy I, dziecko przeklina, bije, „mówi, że ma papier i on nie musi” słuchać, być grzecznym, dobrze się zachowywać,
- zdarza się, że dzieci z problemami mogą więcej niż inne, nie dostają uwag, a dzieci zdrowe za to samo przewinienie mają uwagi, pod względem zachowania powinny być traktowane równo, brak właściwej reakcji nauczycieli na te zachowania, brak poczucia sprawiedliwości u uczniów.
- nauczyciele nie widzą najprostszego problemu, który jest w klasie, realizacja programu wychowawczego nie pomaga (...) [P6R9-r-wielkopolskie].

W przypadku obu tych wpisów można odnieść wrażenie, że rodzice wykorzystują sytuację wywiadu do przekazania ogólnej opinii o szkole i relacjach szkoła – rodzice czy trudnościach we współpracy, a nie o konkretnych przejawach dyskryminacji. Warto jednak podać refleksji fakt, że w trakcie ewaluacji dorośli pytani są jedynie o przykłady dyskryminacji w relacjach między dziećmi, co z jednej strony odbiera możliwość wypowiedzenia się wprost na temat innych przykładów dyskryminacji, z drugiej – może sugerować, że o tego typu zjawisku w szkole możemy mówić jedynie w odniesieniu do relacji rówieśniczych. Wywiady indywidualne, prowadzone z nauczycielkami i nauczycielami w ramach niniejszego badania,

pokazują jednak, że do zachowań dyskryminujących dochodzi również na linii nauczycielki/nauczyciele – uczennice/uczniowie oraz w obrębie samego grona pedagogicznego³³.

W kilku przypadkach rodzice podkreślają także zachowania tolerancyjne i akceptujące wobec osób, którym potencjalnie grozi dyskryminacja i wykluczenie.

Nie ma takich działań. Wręcz przeciwnie – np. akceptacja koleżanki w ciąży [P6R37-r-mazowieckie].

Nie ma. Tu jest wręcz odwrotnie: jest kształcenie dzieci romskich, Mołdawianie, Syryjczycy, wszyscy tu jesteśmy zintegrowani [P6R34-r-kujawsko-pomorskie].

Zdaniem rodziców, uczniowie są równo traktowani. Nie docierają do nich informacje o dyskryminowaniu uczniów. Wskazują przykłady: uczeń po operacji, w tym twarzy, otrzymał wsparcie, dzieciaki, koledzy i koleżanki, traktują go tak samo jak innych, nie spotkał się z nawet z przykrymi komentarzami [P6R13-r-wielkopolskie].

Zdarzają się także wypowiedzi wręcz entuzjastyczne, choć zawierające ogólne deklaracje dotyczące „życia w szkole”:

Szkoła daje wsparcie! Nie zauważamy żadnej dyskryminacji, a wręcz odwrotnie – działania w kierunku pomocy innym! Tolerancja i szacunek dla innych są w szkole ważne! [P6R8-r-wielkopolskie].

To, co niestety ponownie charakterystyczne dla tych odpowiedzi, to powierzchowność informacji, brak wskazania konkretnych działań, które służą deklarowanej akceptacji, integracji, szacunekowi i tolerancji. Nie znajdujemy informacji, kto akceptuje, kto pomaga, wsparcie daje „szkoła”, a zatem nie wiemy, czy są to konkretne osoby z grona pedagogicznego, czy uczennice i uczniowie. Podkreślimy – nie negujemy tutaj prawdziwości takich danych, jednak tak lakoniczne wypowiedzi, notowane w trakcie wywiadów przez wizytatorki i wizytatorów ds. ewaluacji, szczególnie w sytuacji, kiedy jest ich relatywnie niewiele, nie pozwalają na formułowanie wniosków dotyczących obszaru planowanego w rozporządzeniu, a zatem zdobycia informacji, czy i na ile szkoła prowadzi działania antydyskryminacyjne adresowane do całej społeczności szkolnej.

6.2.2.2 Reakcje na dyskryminację i działania antydyskryminacyjne w szkole – opinie rodziców

Przypomnijmy, że w pytaniu adresowanym do rodziców w trakcie wywiadu grupowego, oprócz części dotyczącej samego dostrzegania dyskryminacji, rodzice pytani są także

33 Por. Rozdziały 4 i 5 niniejszego raportu.

o działania antydyskryminacyjne: *Czy dostrzegają Państwo w szkole jakieś przypadki dyskryminacji wśród uczniów (dotyczące zamożności, pochodzenia, płci, innej, jakiej?)? Jeśli tak, to czy podejmuje się w tej szkole jakieś zorganizowane działania (zajęcia, projekty, itd.), mające na celu zmianę tej sytuacji? Proszę wymienić te działania.*

W analizowanym materiale empirycznym pojawia się dosłownie kilka wypowiedzi, które odnoszą się wprost do reakcji na sytuacje dyskryminacji, opisywane najczęściej językiem konkretnych zachowań – jako wyśmiewanie, dokuczanie, przezywanie.

Zapobieganie dyskryminacji – natychmiastowa reakcja na pojawiające się zachowania (np. przezywanie uczniów z powodu chorego brata z zespołem Downa) [P6R12-r-wielkopolskie].

Są takie przypadki, ale problemy są rozwiązywane zaraz – dotyczą np. niechęci jednych wobec drugih, rywalizowania, przezywania. Rozwiązywane są wspólnie z rodzicami i uczniami [P6R2-r-wielkopolskie].

W klasie I był przypadek dotyczący dyskryminacji na tle zamożności, ale nauczyciele szybko rozwiązali ten problem. Zostały przeprowadzone odpowiednie rozmowy z rodzicami i uczniami, których problem dotyczył [P6R30-r-warمیńsko-mazurskie].

Uwagę zwraca tu – podobnie jak w przypadku percepcji nauczycielek i nauczycieli – reagowanie „na bieżąco”, „szybko”, „natychmiast”. Powtarzalność tego typu sformułowań może nasuwać wniosek, że wartością samą w sobie jest dla rodziców natychmiastowa reakcja na przejawy dyskryminacji. Również w obrębie edukacji antydyskryminacyjnej zwraca się uwagę na szybką, zdecydowaną reakcję na dyskryminację jako jeden z warunków skutecznej interwencji. Trudno natomiast dowiedzieć się z danych zgromadzonych w SEO, na czym dokładnie polegają reakcje, narzędziem pracy wydaje się być jedynie rozmowa różnych pracowników pedagogicznych placówki z uczniem czy uczennicą, czasem także z rodzicami. Nie wiemy, czy w jej trakcie używa się aparatu pojęciowego związanego z mechanizmami dyskryminacji i wykluczenia, czy raczej mówi o przejawach – konkretnych zachowaniach, których dopuścić się sprawca czy sprawczyni dyskryminacji. W ogóle nie pojawiają się odpowiedzi wskazujące na to, żeby w wyniku takich sytuacji zdecydowano się na wprowadzenie w szkole rozwiązań długofalowych, o systemowym charakterze, ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywnych, zalecanych w edukacji antydyskryminacyjnej.

Interesujący jest fakt, że część rodziców, których odpowiedzi analizujemy w niniejszym badaniu, pomimo braku identyfikowanych sytuacji dyskryminacji, wskazuje na działania profilaktyczne, prewencyjne, prowadzone w szkole. Zestawienie ilościowe przedstawia poniższa tabela:

Tabela 6.4 Zestawienie odpowiedzi dotyczących działań profilaktycznych dostrzeganych przez rodziców

Województwo	Wywiady, w trakcie których wskazano działania profilaktyczne (rzadziej: antydyskryminacyjne)	
	Liczba	Procentowy udział odpowiedzi
Kujawsko-pomorskie (N=57)	27	47%
Mazowieckie (N=51)	39	76%
Warmińsko-mazurskie (N=58)	17	29%
Wielkopolskie (N=28)	22	79%

Widoczne są tutaj duże różnice pomiędzy poszczególnymi województwami, natomiast – patrząc na wyniki zbiorczo, możemy dostrzec, że w ponad połowie wywiadów rodzice informują o różnego typu działaniach, które ich zdaniem można zaliczyć do działań antydyskryminacyjnych (średnia proporcja dla czterech województw to ok. 58%). Uwagę zwraca ogólnikowość wypowiedzi, w tym sformułowania chwalcące szkołę, ogólną atmosferę, podejmowane działania profilaktyczne, w szerokim tego słowa rozumieniu. W efekcie trudno jest zidentyfikować konkretne działania, które faktycznie miałyby na celu „profilaktykę dyskryminacji”.

Rodzice nie dostrzegają w szkole przypadków dyskryminacji wśród uczniów. Ich zdaniem spowodowane jest to doskonale zorganizowaną pracą wychowawczą oraz profilaktyczną [P6R37-r-warmińsko-mazurskie].

W szkole nie dostrzega się przypadków dyskryminacji ale prowadzone są rozmowy w kierunku empatii, tolerancji i równego traktowania się nawzajem [P6R43-r-kujawsko-pomorskie].

Część rodziców odnosi się także do (poczucia) bezpieczeństwa uczennic i uczniów oraz ich dobrego samopoczucia w szkole.

- 34 Podobnie jak w przypadku danych gromadzonych w wywiadzie z nauczycielkami i nauczycielami, we wszystkich badanych województwach zdarzają się sytuacje, kiedy odpowiedzi zgromadzone w wywiadzie grupowym powtarzają się – dotyczy to sytuacji, w których ewaluacja zewnętrzna była prowadzona w zespole szkół, a jej wyniki opracowano odrębnie np. dla szkoły podstawowej i gimnazjum czy technikum oraz zasadniczej szkoły zawodowej. W takich sytuacjach prowadzono jeden wywiad grupowy z rodzicami. Wypowiedzi te potraktowane zostały tak samo jak w statystykach Systemu Ewaluacji Oświaty – jako odrębne odpowiedzi dla różnych szkół.

W szkole nie występują przypadki dyskryminacji. Wszyscy chętnie sobie pomagają. Podejmują wspólnie działania charytatywne. Uczniowie mają, jak wynika z wypowiedzi rodziców, poczucie bezpieczeństwa [P6R28-r-warmińsko-mazurskie].

Dzieci chętnie chodzą do szkoły, więc nic złego w szkole się nie dzieje. W domu w rozmowach nie wspominają o dyskryminacji, złym traktowaniu, odrzuceniu [P6R42-r-kujawsko-pomorskie].

Zdarza się także, że rodzice redukują poczucie bezpieczeństwa jedynie do bezpieczeństwa fizycznego, które jest zapewniane – ich zdaniem – przez funkcjonowanie monitoringu, dyżury nauczycielek i nauczycieli podczas przerw czy obecność portiera/portierki.

Część wypowiedzi rodziców odnosi się do wszelkiego typu działań realizowanych przez szkołę, projektów i programów, w których szkoła bierze udział, a które są akcjami o charakterze profilaktycznym (w odniesieniu do przemocy, uzależnień, niewłaściwych zachowań), charytatywnym, pomocowym czy prozdrowotnym, a także rozwijającym umiejętności interpersonalne i psychospołeczne. W związku z tym, że trzecia część rozdziału poświęcona jest prowadzonym przez szkoły działaniom antydyskryminacyjnym, w tym miejscu zrezygnowaliśmy z ich szczegółowej charakterystyki.

Uwagę zwraca kilka opisów konkretnych działań nauczycielek i nauczycieli, które faktycznie mogą nieść przesłanie antydyskryminacyjne, nawet w sytuacji, kiedy nie są wprost określane jako takie. Poniższe działania nauczyciela/nauczycielki, znajdujące się na pograniczu działania o charakterze reakcji na dyskryminację (i raczej mówimy tu o reakcji na potencjalną niż faktyczną dyskryminację) i działania profilaktycznego, mogą wskazywać na wrażliwość antydyskryminacyjną nauczycielki/nauczyciela.

W szkole trudno dostrzec takie różnice, które mogłyby być powodem dyskryminacji. Na niektórych zajęciach szkoła stara się przejmować od rodziców obowiązek zaopatrywania dzieci w niektóre drobne wyposażenie. Dotyczy to na przykład kredek. Nauczyciel zbiera od wszystkich dzieci takie przybory i później dzieci korzystają ze wszystkich. To sprawia, że nie ma sytuacji, gdy dziecko ma coś lepszego niż pozostałe. Dzięki temu dzieci uczą się solidarności i koleżeństwa [P6R43-r-kujawsko-pomorskie].

Działania profilaktyczne – gdy przychodzi nowy uczeń, dzieci są przygotowywane, dzieci mają zajęcia z przyjęcia nowych uczniów, nauczyciele wkładają dużo pracy, aby ciepło dziecko zostało przyjęte.

Obiady dla dzieci z niezamożnych rodzin załatwiane są bardzo dyskretnie, aby nie było możliwości takich sytuacji [dyskryminacji] (...) [P6R43-r-warmińsko-mazurskie].

Na ile jednak przywoływane opinie rodziców są autonomiczne? Wydaje się, że wykaz realizowanych projektów, przekazany podczas wywiadu grupowego przez rodziców, jest raczej

efektem współpracy rodziców i szkoły przy formułowaniu odpowiedzi w ramach badania ewaluacyjnego niż własną refleksją rodziców. Dostępność narzędzi ewaluacji, o której piszemy we wstępie do niniejszego rozdziału, powoduje, że odpowiedzi różnych osób i grup, zarówno w ankietach, jak i wywiadach grupowych są podobne, a niekiedy wręcz identyczne. To zaś nasuwa podejrzenie, że – w części przypadków – odpowiedzi mogły być przygotowane przez jedną osobę czy zespół i dystrybuowane pomiędzy respondentki i respondentów lub uzgadniane wspólnie w grupie. Również w przypadku rodziców – nawet bez szczególnej uwagi poświęcanej porównywaniu odpowiedzi nauczycielek i nauczycieli oraz rodziców, można zauważyć pewne charakterystyczne sformułowania, które powodują, że osoby związane z jedną placówką są bez trudu rozpoznawalne. Możliwe więc, że w przypadku pewnej części szkół dane nie dostarczają pełnych informacji o faktycznych opiniach rodziców. Podsumowując, analiza wypowiedzi z wywiadów grupowych z rodzicami buduje wrażenie, że dzieci w większości funkcjonują w szkołach idealnych, podejmujących działania profilaktyczne w wielu obszarach, radzących sobie ze wszystkimi problemami, które się pojawiają, na bieżąco i z dużą skutecznością. Pojawia się pytanie, na ile wpływ na odpowiedzi rodziców ma kontekst prowadzenia ewaluacji zewnętrznej – wywiad grupowy odbywa się zwykle na terenie szkoły, rodzice są zapraszani przez nauczycielki i nauczycieli, a zatem nie pozostają do końca anonimowi. Nie bez znaczenia może być też sposób „rekrutowania” rodziców do wywiadu. Zgodnie z założeniami systemu „w wywiadzie uczestniczyć powinni rodzice z rady rodziców i rad klasowych oraz wszyscy pozostali rodzice, którzy zechcą wziąć w nim udział”³⁵.

Jednocześnie powstaje wątpliwość dotycząca wiarygodności czy miarodajności informacji (pochodzących z Systemu Ewaluacji Oświaty) o tym, że w szkołach i placówkach dyskryminacja pojawia się rzadko – o przypadkach dyskryminacji wiemy z innych badań i analiz³⁶, a także z wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami w ramach niniejszego badania³⁷. Niemożliwe zatem wydaje się, żeby przypadki dyskryminacji pojawiały się jedynie w szkołach, w których prowadzono bardziej szczegółowe badania dotyczące tej tematyki lub tylko tam, gdzie już pracują osoby prowadzące edukację antydyskryminacyjną czy równościową. Wydaje się raczej, że to ponownie – jak w przypadku nauczycielek i nauczycieli – kwestia świadomości antydyskryminacyjnej oraz wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, której rodzice po prostu nie mają.

35 *Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej*, dostępny na stronie www.npseo.pl pod adresem <http://www.npseo.pl/data/documents/4/310/310.pdf> [dostęp: 31.10.2014].

36 *Wielka nieobecna – o edukacji...; Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012; P. Sadura, *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Fundacja Amicus Europae, Warszawa 2012.

37 Por. Rozdział 4 i 5 niniejszego raportu.

6.2.3 Uczennice i uczniowie wobec zjawiska dyskryminacji

Pytanie, w założeniu SEO badające pojawianie się zjawiska dyskryminacji oraz działań antydyskryminacyjnych w szkole, zadawane jest również dzieciom i młodzieży podczas wywiadu grupowego. Warto zwrócić uwagę, że pytanie to jest sformułowane zupełnie inaczej niż pytania kierowane do dorosłych, nie odnosi się wprost do dyskryminacji. Celem takiego sformułowania było zapewne użycie języka bliższego dzieciom i młodzieży, choć z analizy wyników badania rodziców oraz nauczycielek i nauczycieli wynika, że termin „dyskryminacja” jest prawdopodobnie bardzo różnie rozumiany i interpretowany również przez dorosłych. Pytanie zadawane uczennicom i uczniom brzmiało: *Czy w Waszej szkole wszyscy uczniowie są traktowani tak samo? Jeżeli nie, to kto (jakie grupy) traktowany jest inaczej? Jak myślicie, z czego to wynika?*

6.2.3.1 Postrzeganie równego traktowania przez uczennice i uczniów

Wśród odpowiedzi dzieci i młodzieży na pytanie zadane w ramach wywiadu grupowego możliwe jest wyodrębnienie trzech wyraźnych kategorii:

- odpowiedzi twierdzące – badane uczennice i uczniowie uważają, że wszyscy uczniowie i uczennice traktowani są tak samo,
- odpowiedzi świadczące o tym, że uczennice i uczniowie dostrzegają nierówne traktowanie, ale uważają je za uzasadnione, usprawiedliwione ze względu na pewne cechy tożsamości osób traktowanych w sposób uprzywilejowany (np. niepełnosprawność, wyniki w nauce, opinie i orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych);
- odpowiedzi przeczące – badane uczennice i uczniowie uważają, że nie wszyscy są w szkole równo traktowani i uważają to za niesprawiedliwe (w tych wypowiedziach odnoszą się np. do faworyzowania).

Ze względu na to, że odpowiedzi, które można by zakwalifikować do powyższych kategorii, często współwystępowały w ramach jednego wywiadu, a jednocześnie SEO nie dostarcza szczegółowych informacji na temat liczby osób biorących udział w wywiadzie czy udzielających danej odpowiedzi, w tym miejscu rezygnujemy ze szczegółowej analizy ilościowej. Wśród odpowiedzi uczniów i uczennic przeważają te, w których podkreślano poczucie bycia traktowanym na równi z innymi. Jednocześnie młodzież zdaje się mówić o innych kwestiach niż dorośli. Równe traktowanie jest rozpatrywane przez uczennice i uczniów przede wszystkim w kontekście sprawiedliwego lub niesprawiedliwego traktowania ich przez nauczycielki i nauczycieli. W przeciwieństwie do tych ostatnich i rodziców uczniowie i uczennice stosunkowo rzadziej odnoszą się do gorszego traktowania, które ma miejsce między nimi, w relacjach rówieśniczych. Znaczna część odpowiedzi odnosi się ogólnikowo do równego traktowania wszystkich uczennic i uczniów przez nauczycielki i nauczycieli oraz instytucję szkoły.

Tak. Bo wszystkim należy się szacunek, wszyscy mają te same prawa w szkole [P7R40-u-mazowieckie].

Wszyscy uczniowie traktowani są tak samo [P7R55-u-kujawsko-pomorskie].

Naszym zdaniem wszyscy są traktowani jednakowo. Każdy może startować do RSU [Rady Samorządu Uczniowskiego], w konkursach, zajęciach dodatkowych. Możemy decydować o tym, gdzie siedzimy. Organizujemy wystawki, są na nich wszystkie prace, nawet te gorsze. Nawet „podpadziocha” jest traktowany tak samo przez nauczycieli [P7R3-u-wielkopolskie].

Uczniowie stwierdzili, że wszyscy w szkole są traktowani równo i sprawiedliwie. Nauczyciele nie zwracają uwagi na status społeczny uczniów tej szkoły i traktują wszystkich w równy sposób [P7R40-u-wielkopolskie].

Dużo rzadziej pojawiają się w wypowiedziach tej grupy odniesienia do równego/nierównego traktowania w kontekście dyskryminacji i wykluczenia.

W szkole wszyscy uczniowie traktowani są równo, nikt w szkole nie jest wykluczany. Uczniowie rozmawiają z nauczycielami o dyskryminacji, prowadzone są rozmowy na godzinie wychowawczej [P7R31-u-kujawsko-pomorskie].

Przez nauczycieli w większości tak, nie ma osób izolowanych [P7R11-u-kujawsko-pomorskie].

Uczniowie biorący udział w wywiadzie powiedzieli, że wszyscy uczniowie są traktowani w szkole w równy sposób, nie występują zjawiska dyskryminacji [P7R22-u-warمیńsko-mazurskie].

Widoczne jest, że w grupie młodzieży istnieje duża potrzeba bycia traktowaną/traktowanym sprawiedliwie, ocenianą/ocenzianym zgodnie z faktycznie posiadaną wiedzą, możliwościami, wkładem pracy. Takie działania nauczycielek i nauczycieli zyskują wyraźną akceptację. Jednocześnie uczennice i uczniowie wydają się być świadomi, że ze względu na specjalne potrzeby, wynikające z niepełnosprawności, wieku czy potrzeb edukacyjnych (opinii i orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych) są osoby, które wymagają specjalnego traktowania – dodatkowej uwagi nauczycielki czy nauczyciela, wydłużonego czasu pracy podczas sprawdzianów i egzaminów. Widzą, że jest to traktowanie „nierówne”, czyli różniące się od traktowania dzieci zdrowych czy dzieci niemających specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale jednocześnie w większości postrzegają takie działania jako sprawiedliwe, bo adekwatne do potrzeb innych dzieci.

Uczniowie szkoły są traktowani przez nauczycieli jednakowo. O ocenach decyduje znany uczniom system oceniania. Są oczywiście uczniowie, którzy uzyskują pomoc, głównie w nauce, ale wtedy inni uczniowie są informowani, z czego to wynika [P7R3-u-kujawsko-pomorskie].

- U nas w klasie to jest jedna osoba, tak samo – musi być przyzwyczajona, bo ma szybkie nerwy; pani jej pozwala przy biurku siadać, chodzić po klasie, pomagać, pani jej zaznacza lekcje.
- Nie ma tego, żeby nauczyciel tego bardziej lubił i wpisał lepszą ocenę.
- Ci, co są słabsi w ocenach – pan ich częściej wybiera, ale wtedy się więcej uczą [P7R7-u-kujawsko-pomorskie].

Inaczej traktowane są osoby z dysleksją, ale to wynika z dysfunkcji i nie jest to dziwne. Trzeba inaczej, ostrożniej traktować uczniów z klasy integracyjnej. Są osoby chore, mające na przykład wolniejsze tempo pracy i wymagające pomocy nauczyciela. Ale jeśli chodzi o ocenianie (system oceniania jest jasny i nauczyciele muszą go stosować), wszyscy są traktowani tak samo. Czasem zwraca się uwagę osobom mającym problemy z higieną osobistą. Ale jest to zawsze delikatne [P7R10-u-kujawsko-pomorskie].

Nie, np. uczniom otyłym daje się łatwiejsze zadania, szczególną troską otacza się dzieci chore, nikt w naszej szkole nie jest dyskryminowany ani faworyzowany. Nauczyciele tłumaczą nam trudne zadania, niezrozumiałe dla nas kwestie [P7R8-u-warmińsko-mazurskie].

W kontekście ostatniego przykładu widoczne jest opaczne rozumienie udogodnienia – prawdopodobnie uczennica czy uczeń otrzymuje łatwiejsze zadania, ponieważ na to wskazują jej/jego możliwości lub potrzeby edukacyjne, a kwestia otyłości występuje po prostu obok. Pewna część uczennic i uczniów biorących udział w wywiadach grupowych w badanych województwach wskazuje, że w ich szkole ma miejsce nierówne traktowanie, rozumiane jako niesprawiedliwe i krzywdzące ze strony grona pedagogicznego. Zjawisko to odnoszą przede wszystkim do „faworyzowania”, sympatii nauczycielek i nauczycieli dla osób, które są zdolniejsze, osiągają wysokie wyniki w nauce, biorą udział w konkursach i olimpiadach.

Uczniowie z klas [...] powiedzieli, że niektóre [osoby] są faworyzowane, a niektóre odpychane – jeden uczeń, który ma kłopoty w klasie, przez nauczycieli raczej nie, z opiniami są inaczej traktowane, nie wszyscy tak twierdzą [P7R4-u-wielkopolskie].

Prawie wszyscy nauczyciele traktują dzieci równo. Można jednak dostrzec, że czasami uczniowie zdolniejsi są faworyzowani. Wybiera się ich do konkursów i oprócz ocen celujących ze sprawdzianów obdarowuje się ich nagrodami (innym smutno). Czasami niesprawiedliwie oceniają [P7R9-u-kujawsko-pomorskie].

W szkole nie wszyscy uczniowie są traktowani tak samo, np. dzieci nauczycieli są faworyzowane, dzieci z placówki mogą się malować, niedyscyplinowanym

przyzwala się na więcej, ci, którzy zachowują się zazwyczaj dobrze, za drobne incydenty są karani [P7R37-u-kujawsko-pomorskie].

- To zależy od nauczyciela. Raczej jesteśmy oceniani sprawiedliwie. Jeśli uczniowie są faworyzowani, to ze względu na sympatię. To ma wpływ na oceny [...]
- Są nauczyciele, którzy nie respektują systemu oceniania. Mówią, że oni mają swoje metody. Część nauczycieli wcale nie stosuje tych zasad.
- Nauczyciele mają różne nastroje. Raz jest miło i jest super atmosfera, a następnego dnia wchodzi nauczyciel i trzy jedynki na dzień dobry. Ulegają nastrojom i to jest tak zwany czynnik ludzki. Tymczasem lekcja powinna być lekcją i nie powinni przekładać swoich emocji na kontakty z nami. Kiedy my mamy gorszy dzień, to od razu do psychologa i wyciąga się konsekwencje.
- Nauczyciele czasem umawiają się z uczniem, że dostanie dwójkę, ale musi odejść ze szkoły i nie będzie mógł tu zdawać matury [P7R50-u-mazowieckie].

Nie. „Sprawiedliwie to nie zawsze znaczy równo”. Nauczyciele zwracają uwagę na to, że ktoś ma picie, natomiast sami nauczyciele piją kawę na lekcjach. Mają swoich faworytów, niektórych uczniów skreślają za jedno przewinienie. Np. religia, zajęcia artystyczne, stawianie minusów za „brzdęknięcie instrumentów”, nie mają drugiej szansy na poprawę. Nauczyciele stawiają oceny, które sugerują najlepszych uczniów, stawiają oceny w zależności od swoich poglądów [P7R12-u-kujawsko-pomorskie].

Zdaniem większości (6 z 9) rozmówców w szkole nie wszyscy uczniowie są traktowani tak samo. Stwierdzili, że niektórzy uczniowie są gorzej lub lepiej traktowani przez nauczycieli, np. z powodu nazwiska, pochodzenia rodzinnego, lubienia bądź nielubienia danego ucznia. Zdarza się również faworyzowanie uczniów. Ci, którzy się udzielają w czymś, są lepiej traktowani przez nauczycieli. Nauczyciele, gdy kogoś nie lubią, nie dają mu następnej szansy poprawy oceny, częściej go pytają. Bardziej lubiane osoby są wybierane do odpowiedzi i dostają lepsze oceny [P7R57-u-warمیńsko-mazurskie].

Zdaniem większości uczniów (7 z 10) wszyscy nauczyciele traktują młodzież sprawiedliwie i tak samo. W opinii 3 z 10 uczestniczących w spotkaniu są nauczyciele gorzej traktujący uczniów, którzy źle się zachowują i mają złe wyniki w nauce. To zdecydowanie mniejsza część nauczycieli (mniej niż 1/4). Zdaniem młodzieży ci nauczyciele przekreślili już tych uczniów, a powinni z nimi inaczej pracować [P7R25-u-warمیńsko-mazurskie].

W tych wypowiedziach widoczny jest brak odniesień do nierównego traktowania jako dyskryminacji (czyli występującego ze względu na pewną cechę tożsamości czy przynależność

do grupy mniejszościowej). Widzimy natomiast uważne obserwowanie zachowań nauczycielek i nauczycieli, dostrzeganie stosowania podwójnych standardów, np. w odniesieniu do tzw. „lepszych” i „gorszych” uczennic i uczniów czy wymagań względem młodzieży i siebie samej/siebie samego.

W kontekście relacji szkolnych szczególnie wyraźny przejaw seksizmu ze strony nauczyciela opisuje poniższy cytat:

Uczniowie powiedzieli, że jeden z nauczycieli (mężczyzna) inaczej – gorzej traktuje dziewczęta, np. mówi aluzje dotyczące wyglądu („teraz będzie czytała dziewczyna z walorami”, „chcesz mieć dwójkę, to pod stół”), patrzy w szczególny sposób [P7R53-u-warmińsko-mazurskie].

Takie zachowanie nauczyciela, odnoszące się do płci i seksualności, a także będące zawalowaną propozycją seksu oralnego w zamian za lepszą ocenę, zdecydowanie stanowi przypadek molestowania seksualnego, którego nauczyciel, szczególnie w kontekście jego faktycznej i symbolicznej władzy w sytuacji edukacji, absolutnie nie powinien się dopuszczać. W niektórych wywiadach, mimo generalnej tendencji do skupiania się na zachowaniu nauczycielek i nauczycieli, znajdują się odniesienia zarówno do zachowania nauczycielek/nauczycieli i równego traktowania z ich strony, jak i przykłady dyskryminacyjnych zachowań prezentowanych przez uczennice i uczniów.

Uczniowie stwierdzili, że nauczyciele traktują ich dobrze, nie dzielą na lepszych i gorszych. Dobrze przygotowują do konkursów, poświęcają swój czas na to. Oceniają sprawiedliwie. Są życzliwi i tolerancyjni, nie używają wulgarnych słów. Wspierają uczniów, podtrzymują ich na duchu, mówiąc np. „dasz radę”. Umożliwiają swobodny wybór, np. kółek zainteresowań. Uczniowie zauważają, że nauczyciele poświęcają więcej czasu dzieciom niepełnosprawnym oraz wspierają ich w pokonywaniu trudności. W opinii respondentów uczniowie mają raczej pozytywny stosunek do osób niepełnosprawnych, choć czasem zdarzają się przypadki nietolerancyjnego traktowania niepełnosprawnych dzieci, ale dotyczy to niewielu uczniów. Zdaniem uczniów nikt w szkole nie jest dyskryminowany [P7R45-u-warmińsko-mazurskie].

Wszyscy są tak samo traktowani, zwraca się uwagę na tolerancję, wzajemny szacunek. Nauczyciele pomagają słabszym uczniom, organizują zajęcia dodatkowe, każdy może przyjść i porozmawiać. Przestrzegana jest dyscyplina. Czasem uczniowie wyśmiewają grubszych uczniów, ale nauczyciele bardzo szybko reagują [P7R19-u-mazowieckie].

Pojawiają się także przykłady wskazujące konkretną placówkę jako szczególnie tolerancyjną, akceptującą i wspierającą różnorodność.

Tak. Nasza szkoła jest bardzo tolerancyjna. Byłam w szoku, kiedy mama powiedziała, że na zebraniu wychowawca powiedział, że w przypadku ciąży szkoła zrobi wszystko, by pomóc uczennicy skończyć szkołę [P7R42-u-kujawsko-pomorskie].

Tak – nauczyciele dużo czasu poświęcają uczniom mającym trudności w nauce, ale nie zapominają o uczniach zdolnych. Nauczyciele są wyrozumiali i otwarci na nasze problemy.

W naszej szkole nie ma żadnej dyskryminacji, ani na podłożu religijnym, ani narodowościowym. W naszej szkole uczą się osoby z Polski, Ukrainy, Rosji. Wszyscy traktowani są jednakowo, mamy swoje prawa i obowiązki. Podczas lekcji wszyscy uczniowie oceniani są sprawiedliwie. Wynika to z tego, że zarówno nauczyciele traktują nas z szacunkiem, jak i my sami w stosunku do siebie jesteśmy w porządku, pomagamy sobie nawzajem. Atmosfera jest świetna, wszyscy się znamy. Większość z nas mieszka w internacie, więc przebywamy ze sobą całe dni [P7R18-u-warمیńsko-mazurskie].

Nauczyciele wszystkich uczniów traktują tak samo, pomagają dzieciom innych narodowości chodzącym do naszej szkoły. Nauczyciele oraz dyrektor zawsze są gotowi nam pomóc, służą radą. Jeśli rówieśnicy zawiodą, zawsze pomogą nauczyciele, nie są obojętni na kłopoty uczniów [P7R12-u-mazowieckie].

Podsumowując, uczennice i uczniowie szkół, których wyniki ewaluacji analizujemy, wskazują na następujące przesłanki, że względu na które w szkołach dochodzi do dyskryminacji:

- niepełnosprawność,
- stan zdrowia/choroba,
- wygląd zewnętrzny – m.in. nadwaga, noszenie okularów, ubranie,
- pochodzenie społeczne, w tym rodzina,
- status społeczno-ekonomiczny,
- płeć,
- miejsce zamieszkania.

Wskazanie ostatniej przesłanki jest szczególnie istotne w sytuacjach, kiedy w jednej szkole uczą się dzieci z kilku miejscowości. Dzieci i młodzież widzą wyraźnie sytuację, którą z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej nazywamy strukturą dyskryminacyjną – organizacja dowozu dzieci uniemożliwia wszystkim równy dostęp do dóbr i usług, jakie oferuje szkoła czy placówka. Dodatkowo, wtórnie może pojawić się cały szereg podziałów na dzieci „lepsze” i „gorsze”, a wynikający głównie z tego, kto musi wybiec ze szkoły tuż po zakończeniu lekcji, a kto może zostać w niej i wziąć udział w zajęciach dodatkowych.

Problemem dla dzieci jest udział w kołach zainteresowań. Z powodu dojazdów część uczniów nie może chodzić na zajęcia, na które chciałyby [P7R9-u-kujawsko-pomorskie].

W jednej wypowiedzi pojawił się także wątek religii, ukazując, w jaki sposób uzyskanie oceny z tego przedmiotu staje się związane z instytucją Kościoła katolickiego.

Co roku lekcje są takie same, zajęcia z religii na te same tematy, oceniani jesteśmy za uczestnictwo w kościele na różańcu [P7R12-u-kujawsko-pomorskie].

W ramach badań pojawia się nietypowy przykład dyskryminacji ze względu na płeć – nierównego traktowania, którego w szkole doświadczają chłopcy, na dodatek w sferze tradycyjnie zarezerwowanej właśnie dla nich – w odniesieniu do sportu, w tym piłki nożnej.

Na zajęciach dodatkowych są treningi – siatkówka, piłka nożna dziewczyn. Ale chłopcy nie mają takich zajęć, więcej zajęć sportowych mają dziewczynki, one częściej wyjeżdżają na zawody, a chłopcy rzadko, chcielibyśmy więcej zajęć sportowych i wyjazdów na mecze, zawody, turnieje. Brakuje nam dodatkowych zajęć muzycznych, artystycznych [P7R33-u-warmińsko-mazurskie].

Ostatni cytat obrazuje powtarzalną w różnych momentach sprzeczność – uczennice i uczniowie deklarują, że wszyscy w szkole są traktowani tak samo (być może, domyślnie, przez nauczycielki i nauczycieli), a jednocześnie wskazują, że „uczniowie nie są dla siebie mili”, jako przyczynę wskazując cechy tożsamości często bywające przesłankami dyskryminacji.

Uczniowie uważają, że w szkole wszyscy traktowani są tak samo. Nie ma dyskryminacji. Zdarza się pomiędzy uczniami, że są dla siebie niemili dlatego, że ktoś jest gruby czy inaczej się ubiera [P7R20-u-kujawsko-pomorskie].

Uwagę zwraca fakt, że są to bardzo podobne zabiegi racjonalizacji jak te, stosowane przez osoby dorosłe, biorące udział w badaniu – zarówno nauczycielki i nauczycieli, jak i rodziców – oderwanie zjawiska dyskryminacji od konkretnych zachowań nękających i szyskanujących koleżankę/kolegę ze względu na cechę tożsamości.

Sposób sformułowania pytania do uczennic i uczniów uniemożliwia zebranie informacji dotyczących działań antydyskryminacyjnych realizowanych w szkołach, zarówno w rozumieniu reakcji na nierówne traktowanie, jak i działań, których celem jest przeciwdziałanie dyskryminacji. Dowiadujemy się zatem, jaka jest percepcja nierównego traktowania przez uczennice i uczniów, ale nie wiemy, czy dla tej grupy widoczna jest jakakolwiek reakcja. Jednocześnie, odnosząc się do obszaru wymagania, który jest badany w tym pytaniu, brzmiącego „W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”, zachodzi obawa, że tak sformułowane pytanie do dzieci i młodzieży nie dostarcza danych, które pomogłyby stwierdzić, czy i na ile ten fragment wymagania jest realizowany.

Podsumowując wyniki badania dotyczące sytuacji i struktur dyskryminacyjnych w polskich szkołach, oparte na wynikach ewaluacji w czterech wybranych województwach, można ostrożnie wnioskować, że samo dostrzeżenie dyskryminacji może stanowić wyzwanie dla nauczycieli i nauczycieli oraz rodziców. Jak wskazywano wcześniej, jest to kwestia kompetencji, stosowanego języka, wrażliwości antydyskryminacyjnej. Ze względu na inne sformułowanie pytania adresowanego do uczennic i uczniów, trudno interpretować uzyskane dane w kontekście dyskryminacji definiowanej jako gorsze traktowanie ze względu na konkretną przesłankę.

Powierzchnowe i lakoniczne odpowiedzi, pochodzące z Systemu Ewaluacji Oświaty, nie pozwalają także na formułowanie wniosków dotyczących struktur dyskryminacyjnych (zastanych układów pozycji i sił utrwalających nierówności), pojawiających się w badanych szkołach. Jak wskazano wcześniej, taką strukturą mogłaby być kwestia wystawiania ocen z religii czy zjawisko „fali”. Zebrany materiał nie dostarcza jednak wyczerpujących odpowiedzi na ten temat, dane pochodzące z SEO należy więc czytać w kontekście całego raportu.

Zbiorcze wnioski z całości analizowanego materiału zamieszczono w końcowej części rozdziału.

6.3 Działania antydyskryminacyjne w szkołach

W niniejszej części rozdziału opisujemy aktualny stan realizacji działań antydyskryminacyjnych w polskich szkołach. Tak jak zostało to zaznaczone na początku, opieramy się na danych wygenerowanych w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty, obejmujących okres ostatniego pełnego roku szkolnego, to jest od 1 września 2013 do 31 sierpnia 2014 roku³⁸, pochodzących z czterech województw: kujawsko-pomorskiego, mazowieckiego, warmińsko-mazurskiego oraz wielkopolskiego. Kluczowym punktem odniesienia są wypowiedzi dotyczące prowadzenia działań antydyskryminacyjnych uzyskane od nauczycieli, nauczycielek oraz dyrektorów, dyrektorek szkół. Chodzi o odpowiedzi udzielone na następujące pytania Systemu Ewaluacji Oświaty:

Pytanie 1 (oznaczenie SEO nr 7045).

Jakie działania antydyskryminacyjne były prowadzone w tym i poprzednim roku szkolnym? Proszę je wymienić, uwzględniając ich specyfikę, liczbę uczestników oraz realizatora (nauczyciel, pedagog zatrudnieni w szkole czy podmiot zewnętrzny).

Grupa badana: dyrekcja.

38 Dostęp do danych przez platformę Systemu Ewaluacji Oświaty: <http://www.seo2.npseo.pl/> [dostęp: 22.10.2014].

Pytanie 2 (oznaczenie SEO nr 7087).

Proszę podać przykłady tych działań.

Grupa badana: kadra nauczycielska (kwestionariusz ankiety).

Pytanie 3 (oznaczenie SEO nr 7590).

Czy w tym i poprzednim roku szkolnym podejmował/a Pan/i działania antydyskryminacyjne uwzględniające następujące przesłanki? Proszę wybrać z poniższych.

Grupa badana: kadra nauczycielska (kwestionariusz ankiety).

Pytanie 5 (oznaczenie SEO nr 6547).

Czy w tym i poprzednim roku szkolnym były prowadzone działania antydyskryminacyjne? Jakie działania były podejmowane w szkole?

Grupa badana: kadra nauczycielska (wywiad grupowy).

Wstępna analiza danych, z uwzględnieniem podziału na poszczególne województwa, ujawnia ograniczony dostęp do odpowiedzi na powyższe pytania. Ponadto, w wielu przypadkach odpowiedzi na pytanie 1. oraz pytanie 2. są identyczne. Z dużym prawdopodobieństwem możemy twierdzić, że pisemne wypowiedzi dyrektorów i dyrektorek szkół są kopiowane w kwestionariuszach wypełnianych przez nauczycieli i nauczycielki z danej placówki. Co więcej, nauczyciele i nauczycielki kopią podobne odpowiedzi między sobą – te same zdania i niezmienione wyrażenia powtarzają się w zestawieniu danych dotyczących pytania 2., nawet jeśli łącznie buduje to mało realny obraz działań lub jest pozbawione sensu (jak np. w przypadku osiemnastu odpowiedzi „prowadziłam pogadanki na zajęciach o określonej tematyce” w jednej ze szkół podstawowych województwa wielkopolskiego). Fakt, że te same wypowiedzi są kopiowane po kilkanaście razy w kwestionariuszach wypełnianych przez nauczycieli i nauczycielki, sprawia, że analiza ilościowa staje się utrudniona. W związku z powyższym oraz ze względu na małą dostępność danych dotyczących pytania 1., odpowiedzi na pytania 1. i 2. są analizowane łącznie i jedynie pod kątem jakościowym. Odpowiedzi użyte w odniesieniu do pytania 3. przedstawiamy w formie tabelarycznej wiernie przeniesionej z platformy SEO. Ze względu na braki danych lub ich niedostępność, poniższa analiza tylko w pojedynczych wypadkach bierze pod uwagę dane związane z pytaniem 5.

Ze względu na duży poziom podobieństwa danych pomiędzy różnymi poziomami edukacji (bardzo zbliżone do siebie wypowiedzi występowały w raportach pochodzących z wszystkich rodzajów szkół) wyniki analizy przedstawiamy łącznie dla szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. W odniesieniu do tych ostatnich analizie poddajemy dane pochodzące z liceów, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych. Niska dostępność danych, przede wszystkim dotyczących techników i zasadniczych szkół zawodowych, sprawia, że wykorzystane dane najczęściej odnoszą się do sytuacji w liceach. W Tabeli 6.5 oraz w Tabeli 6.6 przedstawiamy zakres danych, na których opiera się analiza zamieszczona w tej części rozdziału. Podsumowując, informacje pochodzą z 105 szkół podstawowych

(2062 nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów/dyrektorek), 52 gimnazjów (982 nauczycieli i nauczycielek), 21 liceów ogólnokształcących (718 nauczycieli i nauczycielek), 6 techników (185 nauczycieli i nauczycielek) oraz 6 zasadniczych szkół zawodowych (133 nauczycieli i nauczycielek). We wszystkich analizowanych przypadkach wymóg dotyczący prowadzenia działań antydyskryminacyjnych został uznany za spełniony.

Tabela 6.5 Dane wykorzystane w analizie w odniesieniu do poszczególnych województw – dostępność danych w odniesieniu do pytań Systemu Ewaluacji Oświaty

Województwo	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum ogólnokształcące	Technikum	Zasadnicza szkoła zawodowa
Kujawsko-pomorskie	Pytania: 1, 2, 3, 5	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3	Brak danych	Brak danych
Mazowieckie	Pytania: 1, 2, 3, 5	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3	Brak danych	Brak danych
Warmińsko-mazurskie	Pytania: 1, 2, 3, 5	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3
Wielkopolskie	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3	Pytania: 2, 3	Brak danych	Brak danych

Tabela 6.6 Liczba szkół poddanych ewaluacji oraz respondentów/respondentek objętych analizą w uwzględnionych województwach

Województwo	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Liceum ogólnokształcące		Technikum		Zasadnicza szkoła zawodowa	
	Szkoły	Resp.	Szkoły	Resp.	Szkoły	Resp.	Szkoły	Resp.	Szkoły	Resp.
Kujawsko-pomorskie	36	639	17	281	6	212	-	-	-	-
Mazowieckie	29	576	13	314	4	190	-	-	-	-
Warmińsko-mazurskie	23	513	14	235	8	187	6	185	6	133
Wielkopolskie	17	334	8	152	3	129	-	-	-	-
Łącznie	105	2062	52	982	21	718	6	185	6	133

Odpowiedzi uzyskane od dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych układają się w podobny wzór. Na najbardziej ogólnym poziomie uzyskane dane można podzielić na trzy szerokie kategorie:

1. wypowiedzi wprost sygnalizujące brak działań antydyskryminacyjnych, np.: „nie prowadziłam takich działań” [P2R40-n-P-kujawsko-pomorskie], „nie było potrzeby przeprowadzania takich działań” [P2R324-n-P-mazowieckie], „nie dotyczy” [P2R7-n-G-warmińsko-mazurskie], „nie prowadziłem takich działań, gdyż nie zaistniała taka potrzeba” [P2R209-n-G-mazowieckie],
2. wypowiedzi ogólnikowe, niezwiązane z przeciwdziałaniem dyskryminacji, np.: „organizacja wspólnych wyjazdów, rozmowy z całą klasą, zajęcia integracyjne, spotkania z rodzicami (pedagogizacja rodziców)” [P2R27-n-P-kujawsko-pomorskie], „zajęcia tematyczne, zajęcia profilaktyczne, pogadanki” [P2R368-n-P-mazowieckie], „rozmowy indywidualne z uczniami, rozmowy na tle klasy, rozmowy z wychowawcami klas, rozmowy z rodzicami” [P2R22-n-G-warmińsko-mazurskie], „rozmowy wychowawcze, rozmowy indywidualne, pogadanki, spotkania z pielęgniarką, pedagogiem” [P2R112-n-G-kujawsko-pomorskie], „na zajęciach były poruszane te tematy” [P2R34-n-L-warmińsko-mazurskie], „dyskusja – pogadanka – spotkania z pedagogiem – spotkania z higienistką – spotkania z adwokatami” [P2R45-n-L-wielkopolskie],
3. wypowiedzi szczegółowo wskazujące na prowadzenie różnych działań, w tym m.in. działań antydyskryminacyjnych, np.:

W kwietniu 2013 r. został rozstrzygnięty konkurs plastyczny dotyczący równości szans kobiet i mężczyzn. Uczestnikami konkursu byli uczniowie uczęszczający na zajęcia koła plastycznego (23 uczniów). Koordynatorem konkursu był nauczyciel prowadzący zajęcia plastyczne. Przed przystąpieniem do konkursu uczniowie mieli zajęcia poświęcone tematyce różnic kulturowych na świecie w kontekście praw człowieka. Omówiono, między innymi, przykłady niektórych sytuacji na świecie świadczących o nierównym traktowaniu kobiet i mężczyzn w różnych sferach życia. Celem tych zajęć było propagowanie równości kobiet i mężczyzn, przekazanie dzieciom wiedzy na temat sposobów reagowania w sytuacji przeciwnej oraz uwrażliwienie ich na prawa człowieka. Dzieci same podawały przykłady, które dostrzegły w swoim otoczeniu (nierówne traktowanie w zatrudnieniu) [P1R28-d-P-mazowieckie].

Podjęliśmy działania profilaktyczne, nie zauważyłam u nas zjawisk dyskryminacji. WOŚP, Góra grosza, zbiórka produktów dla PCK, zbiórka przyborów szkolnych dla dzieci w Afryce, kodeks etyki uczniów i nauczycieli, rzecznik praw ucznia, regulamin konkursu uczeń na medal, plany wychowawcze, zajęcia godziny wychowawczej „Tradycje bożonarodzeniowe w różnych krajach”, pogadanka w klasach szóstych na temat odmienności płci i seksualności, debata w bibliotece „Słowo też może zranić”, program „Agresji mówimy nie”, gablota informacyjna „ABC antydyskryminacji”,

systematyczne badanie znajomości praw ucznia, dostosowanie godzin odjazdu autobusu szkolnego do zajęć pozalekcyjnych dzieci dojeżdżających, kibicowanie na Mistrzostwach Europy siatkówki osób niepełnosprawnych [P2R412-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Mimo że tylko odpowiedzi z pierwszej kategorii bezpośrednio wskazują na brak działań antydyskryminacyjnych, wypowiedzi kolejnego typu prowadzą do podobnego wniosku. Na podstawie tak ograniczonych i ogólnych informacji trudno bowiem przesądzać o bezpośrednim związku poszczególnych form działania (np. „pogadanki”) z przeciwdziałaniem dyskryminacji w szkole. Zdawkowe deklaracje nauczycieli i nauczycielek zdają się spełniać funkcję odpowiedzi dla samej odpowiedzi, służyć jedynie zaliczeniu wymogu. Wbrew podstawowemu założeniu ewaluacji – temu, że powinna służyć ona edukacji i ulepszaniu prowadzonych działań – odpowiedzi tak zdawkowe nie pozwalają na uzyskanie wglądu w działania antydyskryminacyjne szkół i uniemożliwiają jakościową ocenę spełnienia przez placówki postawionych przed nimi wymagań. Skutkiem pobocznym, lecz z perspektywy ewaluacji kluczowym, jest to, że w efekcie nie tworzą warunków do uczenia się – szkoły nie budują wiedzy na temat swoich działań, nie dają więc szans, aby je ocenić i ewentualnie rozwijać. W tej sytuacji niejasne jest też kryterium, na podstawie którego uznano, że wypowiedzi tego rodzaju oznaczają spełnienie wymogu prowadzenia działań antydyskryminacyjnych.

Dopiero odpowiedzi z trzeciej kategorii dają możliwość zobaczenia dwóch rzeczy: tego, co dzieje się w szkołach w związku z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz tego, jak wymóg nadzoru pedagogicznego jest rozumiany przez szkoły. Analiza odpowiedzi wymieniających dokonania poszczególnych placówek w zakresie działań antydyskryminacyjnych daje wiedzę zarówno na temat tego, jak faktycznie są one definiowane w szkołach oraz w jakim zakresie realnie odnoszą się do przeciwdziałania nierównemu traktowaniu. Przyglądając się tym wypowiedziom, widzimy dwie podstawowe kwestie. Po pierwsze, szkoły traktują inicjatywy związane z tematyką różnorodności czy równości przede wszystkim jako „działania profilaktyczne”. Punktem wyjścia jest stwierdzenie „nie ma dyskryminacji, zapobiegamy” [P2R168-n-P-warمیńsko mazurskie], „w szkole w zasadzie nie istnieje problem dyskryminacji” [P1R13-d-P-kujawsko-pomorskie], „takich złych zachowań nie obserwuję u uczniów” [P2R32-n-P-wielkopolskie]. Jedna z osób pracujących na stanowisku dyrektora/dyrektorki deklaruje:

W szkole odbywają się zajęcia profilaktyczne, na których poruszana jest problematyka dyskryminacji. Zajęcia takie prowadzi pedagog szkolny. Działania antydyskryminacyjne ujęte są w planie wychowawczym szkoły, w programie profilaktycznym oraz w planach wychowawczych klas. W każdej klasie tematykę dyskryminacji porusza się w celach profilaktycznych [P1R21-d-P-kujawsko-pomorskie].

Zwraca tutaj uwagę dłuższa wypowiedź jednego z nauczycieli gimnazjum, który, co znacząco, jednocześnie widzi dyskryminację w szkole i jej nie widzi. Mimo że w wypowiedzi pojawia

się świadomość zagrożenia nierównym traktowaniem niektórych uczniów i uczennic, nauczyciel konkluduje jednak w tonie konserwatywnym – żadne zmiany nie są potrzebne.

W praktyce wychowawczej od dawna stosuje zasady równości i tolerancji, określone w Deklaracji Praw Człowieka oraz usankcjonowane prawnie w szkolnych dokumentach: Statucie, Regulaminie Ucznia, Kodeksie Ucznia, a także w programie profilaktyczno-wychowawczym. Nie czynię tego w sposób zorganizowany, akcyjny, jak tego od pewnego czasu oczekuje się w polskich, a także w uniijnych, mediach. Wystarczy przy okazji realizowania celu wychowawczego lekcji uzmysłowienie uczniom ważności tych zagadnień. Nie ma potrzeby eksponowania prawa do różności, bo jest to zbyt oczywiste. W długoletniej praktyce nie spotkałem się z żadnym przypadkiem bezpośredniej dyskryminacji. Natomiast pewne zachowania pośrednie, związane generalnie z respektowaniem norm szkolnych, mogą się zdarzyć. Dlatego w gimnazjum prowadzi się wśród uczniów badania ankietowe, np. w roku ubiegłym aktywnie w tym uczestniczyłem. Zwracam uwagę na uczniów mogących być potencjalnym źródłem nierównego traktowania przez koleżanki lub kolegów z powodu pochodzenia z rodzin zubożałych czy zagrożonych patologią, a także na gimnazjalistów o specyficznych potrzebach, np. niedowidzących, niedosłyszących czy z orzeczeniem o opóźnieniu umysłowym. Reasumując, nie widzę potrzeby zmiany systemu wychowania w naszej szkole czy wzbogacania świata szkoły o edukację antydyskryminacyjną [P2R13-n-G-kujawsko-pomorskie].

Przytoczona wypowiedź opiera się na specyficznej logice. Po pierwsze, pojawia się teza, że szkoła od dawna realizuje nowy wymóg antydyskryminacyjny, ponieważ jej oficjalne dokumenty już wcześniej zawierały odniesienia do „zasady równości”. Nauczyciel sugeruje, że formalne zapisy mają bezpośrednie przełożenie na rzeczywistość szkolną. Inaczej mówiąc, w szkole jest tak, jak być powinno, ponieważ istnieją na to odpowiednie zapisy. Ocenę rzeczywistości determinuje tutaj myślenie życzeniowe, redukujące złożoną realność do zapisów szkolnych dokumentów, ustanawiające znak równości między nimi. Po drugie, widzimy wzajemnie wykluczające się informacje, wskazujące, że dyskryminacji nie ma i jednocześnie jest – sam nauczyciel zwraca uwagę na nierówne traktowanie uczniów uboższych czy z niepełnosprawnościami. Nie zmienia to jednak wniosku końcowego o braku potrzeby zmian. Czy wpływ na taką konkluzję ma strach przed samą zmianą związaną z wymogiem realizacji działań antydyskryminacyjnych, czy też niechęć wobec „eksponowania” równości – tego nie wiemy. Ważne jest jednak zwrócenie uwagi na kontekst funkcjonowania nowych wymagań. Obowiązkowy dla wszystkich szkół wymóg prowadzenia działań antydyskryminacyjnych zderza się z poziomem percepcji tego problemu wśród dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek. Dotyczy to zarówno ich wiedzy i kompetencji w tym zakresie, jak i gotowości do przyznania, że taki problem istnieje. Wydaje się prawdopodobna sytuacja, w której ze względu na niewystarczającą wiedzę grona pedagogicznego, zdarzenia dyskryminacyjne

nie są postrzegane jako dyskryminacja lub gdy, pomimo odnotowania takiego problemu, przedstawiciele szkół obawiają się szczerze i wyczerpująco mówić o tym w badaniach ewaluacyjnych. Stąd ucieczka w „profilaktykę” i „zapobieganie” lub twierdzenia „nie spotkałem się z dyskryminacją”. Warto podkreślić, że obydwie zaproponowane interpretacje – bazujące na tezie o niskiej świadomości i tezie o strachu – podważają sens ewaluacji jako takiej. Dochodzi do znaczącego przesunięcia – badanie, zamiast służyć wspólnemu myśleniu o bezpieczeństwie wszystkich uczniów i uczennic oraz adekwatnych i skutecznych rozwiązaniach sprzyjających równemu traktowaniu, staje się przykrym obowiązkiem, który przede wszystkim trzeba „zaliczyć”. Taką wykładnię wzmacnia druga podstawowa obserwacja. Mówiąc krótko, szkoły do worka z metką „działania antydyskryminacyjne” wrzucają wszystko, co się da. Znajdujemy tam ogólne deklaracje, przemieszane z mnóstwem najróżniejszych inicjatyw, nierzadko bardzo luźno lub w ogóle niezwiązanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Mieszanka deklarowanych tematów i form zajęć to przysłowiowy groch z kapustą. Możliwe, że ponownie zadziałały obydwie czynniki – niewiedza dotycząca tego, czym jest dyskryminacja i jej przeciwdziałanie, oraz silna motywacja, aby obowiązkowy wymóg zaliczyć i odłożyć *ad acta*. Część szkół poszła tropem „im więcej, tym lepiej” oraz nieważne jak, byle było. I podkreślamy to jeszcze raz – w konsekwencji utrudnione są jakakolwiek krytyczna refleksja, uczenie się i rozwój. Ewaluacja w takim wykonaniu traci swój podstawowy sens.

Poniżej podjęliśmy próbę uporządkowania „działań antydyskryminacyjnych” prowadzonych przez szkoły poprzez ukazanie pewnych typów. Zdecydowałyśmy się pogrupować je w trzy szerokie kategorie:

1. działań pozornych, ewidentnie niezwiązanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji,
2. działań potencjalnie związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz
3. działań antydyskryminacyjnych.

Cały czas warto pamiętać, że zaproponowana klasyfikacja ma jedynie charakter analityczny. W przypadku konkretnych placówek i raportów ewaluacyjnych różne działania, odpowiadające powyższym kategoriom, często wymieniane są łącznie, obok siebie. Na peryferiach wszystkich kategorii znalazły się pojedyncze wypowiedzi, które w ramach „działań antydyskryminacyjnych” potwierdzały wypełnienie przez szkoły zobowiązań prawnych, np. zapewnienia opieki dziecku, które nie uczęszcza na religię („stworzenie opieki dla uczniów nieuczestniczących w lekcjach religii – około 20 osób” [P2R18-n-L-wielkopolskie], „ustalenie form opieki nad uczniami, którzy ze względów religijnych nie uczestniczą w uroczystościach szkolnych” [P2R110-n-G-warmińsko-mazurskie]).

6.3.1 Działania pozorne, niezwiązane z przeciwdziałaniem dyskryminacji

Pierwszą kategorią inicjatyw sprawozdawanych w ramach „działań antydyskryminacyjnych” są projekty, które nie mają żadnego związku z przeciwdziałaniem dyskryminacji lub związek ten budzi poważne wątpliwości. Kategoria ta funkcjonuje na wszystkich wyróżnionych

poziomach edukacji – w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych. Opisy działań przekazane przez nauczycieli i nauczycielki zebrane w tej kategorii nie pozwalają rozstrzygnąć, w jaki sposób dane działania przyczyniają się do kluczowej zmiany – osłabiania uprzedzeń wobec konkretnych grup społecznych i zmniejszenia skali gorszego traktowania. Zamiast tych kluczowych informacji odnajdujemy znaczącą liczbę działań charytatywnych, religijnych oraz promujących postawy ekologiczne i prozdrowotne. Nierzadko mamy do czynienia tylko z pewnym hasłem, tytułem projektu, sugerującym konkretną tematykę lub kontekst przedsięwzięcia.

6.3.1.1 Działania charytatywne

Pierwszym typem działań pozornych są działania charytatywne, często wprost nazywane tak przez same szkoły. Oto przykłady pochodzące z różnych szkół i województw.

Akcje charytatywne: na rzecz uczennicy „Oli”, zbiórka książek dla polskiej szkoły w Gródku na Ukrainie, – udział aktywny w akcji „Pomóż zwierzętom przetrwać zimą”, – zbiórka książek, rzeczy i maskotek dla dzieci i młodzieży na Litwę, – pomoc Polakom na obczyźnie, – pomoc bezdomnym, przeprowadzenie zbiórki środków czystości i innych drobnych artykułów oraz ich przekazanie, – zapoznanie dzieci i młodzieży szkolnej z problematyką bezdomności, uwrażliwienia na los drugiego człowieka, – zbiórki finansowe na zakup sprzętu dla dzieci z niepełnosprawnościami, – realizacja programu „Warto być dobrym”, – zbiórka odzieży dla ludności Afryki i Azji, – „Szlachetna Paczka”, wsparcie rodziny pozostającej w bardzo trudnej sytuacji ekonomicznej, (...) paczka przygotowana przez społeczność uczniowską, nauczycieli pracowników administracji i obsługi, – „I ty możesz zostać Świętym Mikołajem”, „Góra grosza” – zbiórka nakrętek na rzecz chorych dzieci, – udział harcerzy i samorządu uczniowskiego w akcji WOŚP [P2R321-n-P-kujawsko-pomorskie].

Wystawy prac, dyskoteka w stylu afrykańskim połączone ze zbieraniem pieniędzy na szczepionki dla dzieci z Sierra Leone, „Wszystkie kolory świata” II edycja, szycie i aukcja laleczek, zebrane pieniądze przekazano na zakup szczepionek dla dzieci w Czadzie [P2-R42-n-P-wielkopolskie].

Akcja charytatywna na rzecz niepełnosprawnego Kubusia – zbiórka nakrętek plastikowych [P2R149-n-G-kujawsko-pomorskie].

Organizacja imprez charytatywnych: ogólnopolska akcja charytatywna „Szlachetna Paczka” (...), „Góra Grosza” – zbiórka pieniędzy i żywności z przeznaczeniem dla ubogich rodzin z terenu naszej gminy. (...) „Marzycielska Poczta” – 3-tygodniowa

akcja, podczas której uczniowie przygotowali list, kartki i upominki dla chorych dzieci [P2R118-n-G-wielkopolskie].

Zbiórka znaczków dla misji w Afryce; – kanapka dla Afryki, – zbieranie funduszy na misję, rekolekcje z Białorusi (...), przedstawienie sytuacji życia dzieci w Kamerunie, spotkania misyjne kleryka na temat misji i potrzeb dzieci w Afryce, udział w koncertach charytatywnych, kiermaszach [P2R95-n-G-warمیńsko-mazurskie].

Pomoc finansowa dla Masajek, koncert charytatywny na rzecz domu dziecka [P2N157-n-L-mazowieckie].

Zaangażowanie w działania wolontariatu jako wychowawca, (...) przygotowanie debaty o działaniach charytatywnych, zbiórka znaczków dla misji w Afryce, kanapka dla Afryki, zbieranie funduszy na misję [P2R82-n-L-warمیńsko-mazurskie].

W przypadku działań charytatywnych energia uczniów i uczennic kierowana jest na wsparcie osób potrzebujących – nierzadko tzw. „dzieci z Afryki”. Działania te, mimo niewątpliwych, potencjalnych walorów wychowawczych, niosą ze sobą ryzyko stereotypowego przedstawiania Afryki. Uczniowie i uczennice spotykają się z wizją jednorodnego kontynentu, którego mieszkańców cechują przede wszystkim bieda, a co za tym idzie potrzeba zewnętrznej pomocy. Łatwo poprzez ten obraz, zwłaszcza w sytuacji, gdy w przestrzeni szkolnej brakuje innych odniesień i treści związanych z wewnętrznym zróżnicowaniem Afryki, umocnić ciąg stereotypowych skojarzeń, silnie stygmatyzujących osoby pochodzące z państw afrykańskich lub, w popularnym uproszczeniu, osoby czarnoskóre. Chodzi o umacnianie automatycznych mechanizmów etykietowania „biernością” czy „zacofaniem”. Ta sama zależność może mieć miejsce w przypadku akcji charytatywnych skierowanych do osób z niepełnosprawnościami czy mieszkańców i mieszkanek innych krajów, klasyfikowanych jako biedniejsze od Polski. Mimo nierzadko dobrych intencji, przedstawianie konkretnych grup społecznych przede wszystkim przez pryzmat jednej cechy i jedynie w pasywnej relacji otrzymywania pomocy, w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji jest działaniem kontrowersyjnym. Dodatkowo, można odnieść wrażenie, że działania charytatywne kojarzone są z przeciwdziałaniem dyskryminacji poprzez ich domniemany związek ze zwalczaniem wszelkiego zła. W tym miejscu warto jedynie odnotować, że zajmowanie się „biednymi” jest działaniem nierzadko utrzymującym strukturalne mechanizmy nierówności. Skupienie się na pomocy „Afryce” może przesłaniać neokolonialne korzenie dysproporcji między Globalną Północą a Południem, koncentracja na Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy odgradza nas od rozpoznania systemowych, neoliberalnych źródeł deficytów w opiece zdrowotnej w Polsce. Dane przekazane przez szkoły w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty nie dostarczają dowodów na to, że ten sposób refleksji i problematyzowania charytatywności ma miejsce w szkołach.

6.3.1.2 Działania religijne

Drugim typem działań pozornych są inicjatywy szkolne o charakterze religijnym. Przykłady takich działań przytaczamy poniżej.

Kształtuję postawę tolerancji, powołując się na osobę bł. Jana Pawła II [P2R55-n-P-wielkopolskie].

Przeprowadzanie rekolekcji, na których przedstawiane są scenki o szacunku, tolerancji [P2R379-n-P-kujawsko-pomorskie].

Lekcje religii poświęcone takiej tematyce [P2R114-n-P-mazowieckie].

Udział w cotygodniowej mszy świętej, na kazaniach poruszane są kwestie miłości wobec drugiego człowieka [P2R180-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Tematyka lekcji nawiązuje do poszanowania godności każdego człowieka, tolerancji, prezentowanie postaci świętych dostrzegających dobroć i miłość do każdego, np. św. Matka Teresa z Kalkuty, bł. Jan Paweł II [P2R185-n-G-warمیńsko-mazurskie].

Ze względu na funkcjonowanie w szkole uczniów z różnych etapów edukacyjnych – wspólne oglądanie występów uczniów ze szkoły podstawowej podczas jasełek szkolnych [P2R124-n-G-kujawsko-pomorskie].

Tematyka antydyskryminacyjna jest tematyką często poruszaną na lekcjach religii. Treści te są zawarte w założeniach poszczególnych lekcji, a także niejednokrotnie wynikają z rozmowy. Uczniowie uczą się, aby szanować i tolerować osoby, których zachowanie nam nie odpowiada – na przykład w przypadku homoseksualizmu [P2N48-n-L-wielkopolskie].

Działania antydyskryminacyjne były podejmowane na katechezie. Dotyczyły podejścia do drugiego człowieka w świetle Ewangelii, jak i ogólnego pojęcia tolerancji i wolności wewnętrznej człowieka. Tematem katechez była również wolność i równość wszystkich ludzi [P2R103-n-T-warمیńsko-mazurskie].

Katechezy o szacunku do życia, homoseksualizmie, o patriotyzmie i odpowiedzialności za słowo. Olimpiada teologii katolickiej o sprawach społecznych. Przedstawianie nauczania Kościoła dotyczącego spraw moralnych [P2N121-n-L-mazowieckie].

Prowadziłem blok zajęć związanych z dialogiem międzyreligijnym (...), poruszałem tematykę niepełnosprawności intelektualnej i fizycznej i związanych z tym problemów, orientacji seksualnych (...). Tematy związane (...): Macierzyństwo – jako wielki dar i zadanie, Rodzina jako Kościół Domowy [P2R10-n-T-warمیńsko-mazurskie].

W rozumieniu niektórych nauczycieli i nauczycielek katecheza czy konkretne praktyki religijne mogą być uznane za działanie antydyskryminacyjne. Napotykamy w tym miejscu na znaczącą trudność związaną z koniecznością każdorazowego rozstrzygnięcia, czy nauczanie Kościoła katolickiego, zwłaszcza w przypadku jego konkretnych przedstawicieli lub przedstawicielek można w ogóle powiązać z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Do głosu dochodzą tutaj dwie podstawowe kwestie. Po pierwsze, chodzi o problem w jednoznacznym stwierdzeniu, czy w przypadku danego wydarzenia nauczanie o „miłości wobec drugiego człowieka” odbywa się w trybie uniwersalnym czy warunkowym. Nawet pobieżnie śledząc publiczne wypowiedzi osób identyfikujących się z Kościołem katolickim, łatwo zorientować się, że pomimo możliwości odnalezienia przykładów obydwu perspektyw, dominują wypowiedzi osób związanych z kościołem, o zabarwieniu antysemitycznym lub potępiające np. osoby homoseksualne i transseksualne, deprecjonujące kobiety itp. W takim wydaniu, katolickie nauczanie o tolerancji czy miłości bliźniego w żaden sposób nie może być uznane za działanie antydyskryminacyjne. Po drugie, pojawia się poważna wątpliwość, czy poprzez organizację wyżej wymienionych praktyk nie jest naruszane prawo do równego traktowania wszystkich uczniów i uczennic, przede wszystkim tych o innym wyznaniu niż katolickie lub niewyznających żadnej religii. Analiza danych z Systemu Ewaluacji Oświaty potwierdza tezę o silnej obecności Kościoła katolickiego w polskich szkołach. W pejzaż szkolny wpisane są lekcje religii, msze, rekolekcje, jasełka itp. Wobec bogatych danych wskazujących na naruszenia praw w tym obszarze³⁹, nasuwa się poważna wątpliwość, czy możliwe jest uznawanie działań o charakterze religijnym automatycznie jako mających znaczenie antydyskryminacyjne. Co więcej, uprawniona wydaje się interpretacja, że tego rodzaju podejście należałoby raczej traktować jako sygnał wskazujący na ryzyko łamania zasady równego traktowania. Warto w tym miejscu przywołać jeszcze jeden przykład „działania antydyskryminacyjnego”, mianowicie pielgrzymkę do katolickiego sanktuarium, w której wzięli udział „wszyscy chętni uczniowie z naszego obwodu szkolnego wraz z rodzicami, również niepełnosprawni” [P1R6-d-P-warمیńsko-mazurskie]. Pielgrzymka została bezkrytycznie ukazana jako integralny element szkoły, a o jej równościowym aspekcie ma decydować fakt, że nie zostały z niej wykluczone dzieci z niepełnosprawnością. To kolejna dana, która uwidacznia brak krytycznego namysłu

39 J. Balsamska i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej Polistrefa, Kraków 2012.

szkół nad obecnością praktyk katolickich w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na wyznanie inne niż katolickie czy bezwyznaniowość.

W przypadku szkół ponadgimnazjalnych, działania o charakterze religijnym, nierzadko wprost odnoszące się do katolickiego nauczania o ludzkiej seksualności, wymagają dodatkowego komentarza. Należy jednoznacznie podkreślić, że „katecheza o szacunku do życia, homoseksualizmie” lub „szacunku i tolerancji”, jeśli prowadzona jest zgodnie z nauczaniem Kościoła katolickiego, pozostaje działaniem stojącym w sprzeczności z prawem do równego traktowania bez względu na orientację seksualną oraz prawami reprodukcyjnymi kobiet. Tym samym, w żaden sposób, w odniesieniu do równości płci i równości osób nieheteroseksualnych, lekcje religii nie mogą być uznane za działanie antydyskryminacyjne. W odniesieniu do tych ostatnich, mówimy bowiem o podejściu, u którego podstaw leży przekonanie o równorzędności wszystkich orientacji seksualnych (w tym heteroseksualnej, biseksualnej i homoseksualnej) oraz poszanowanie praw reprodukcyjnych kobiet jako praw człowieka. Sprzeczność zasady równości i przeciwdziałania dyskryminacji z nauczaniem religii katolickiej dobrze oddają słowa jednego z nauczycieli, który mówi o „tolerowaniu” gejów i lesbijek, którzy w języku respondenta są po prostu „osobami, których zachowanie nam nie odpowiada” [P2N48-n-L-wielkopolskie]. Tego typu wypowiedź, wbrew deklaracji, w żadnej mierze nie może być uznana za działanie antydyskryminacyjne. Jest bowiem czymś wprost przeciwnym – działaniem dyskryminacyjnym, bazującym na założeniu o niższości osób homoseksualnych. Postawa „tolerancji” wydaje się być tutaj zaledwie przyzwoleniem na istnienie. Nie ma mowy o równych prawach czy aktywnym przeciwdziałaniu dyskryminacji – homofobii.

Podobne wątpliwości wiążą się z katolickim nauczaniem o macierzyństwie czy rodzinie jako „Kościele domowym”. Nauka Kościoła katolickiego opiera się na esencjonalnym ujmowaniu płci – jako kategorii biologicznie zdeterminowanej i dlatego społecznie nieziennej. Zgodnie z tym podejściem, elementem odwiecznej „natury” jest przypisanie kobiet do obowiązków związanych z macierzyństwem, opieką nad potomstwem i prowadzeniem gospodarstwa domowego. Jest to podejście stojące w sprzeczności z zasadą równości płci, wolności wyboru i niestereotypowym nauczaniem o społecznych rolach kobiet i mężczyzn.

6.3.1.3 Działania prozdrowotne i ekologiczne

Trzeci, dość ewidentny typ działań pozornych, deklarowanych jako antydyskryminacyjne, jednak faktycznie niezwiązanych z przeciwdziałaniem gorszemu traktowaniu, tworzą działania prozdrowotne i ekologiczne. Przykłady tego typu inicjatyw ponownie odnajdujemy na każdym poziomie edukacji i we wszystkich badanych województwach. Postępując się slangiem szkolnym, można je krótko podsumować – „nie na temat”.

Co roku odbywają się prelekcje dla rodziców uczniów klas I „Jak bezpiecznie przejść przez szkołę, połączone z promocją zdrowia” – realizatorzy: dyrektor szkoły,

pedagodzy, wicedyrektorzy, wychowawcy klas I, realizator zewnętrzny SANEPID [P1R16-d-P-warمیński-mazurskie].

W szkole prowadzone są programy profilaktyczne lub ich elementy, np.: (...) „Wolność oddechu – astma”, „Moje dziecko idzie do szkoły”, „Radosny uśmiech, radosna przyszłość”, „Wścieklizna”, „Czyste powietrze wokół nas” [P1R10-d-P-warمیński-mazurskie].

Spotkania z pielęgniarką, policjantem, strażakiem, szkolenie na temat pomocy przedmedycznej [P2R494-n-P-mazowieckie].

Przygotowanie przedstawienia profilaktycznego „Europa bez nałogów” [P2R63-n-P-mazowieckie].

Udział w projekcie: „Bezpieczni na lądzie i w wodzie” [P2R74-n-P-warمیński-mazurskie].

Akcje prozdrowotne i profilaktyczne, np. „Prawda i mity na temat HIV i AIDS”. (...) Udział wszystkich uczniów klas trzecich w wycieczce na „Zieloną Szkołę” [P2R165-n-G-kujawsko-pomorskie].

Festyn rekreacyjno-sportowy z elementami profilaktyki uzależnień „Żyj zdrowo, ćwicz i baw się razem z nami”, tematyka edukacji zdrowotnej [P2R56-n-L-warمیński-mazurskie].

Jestem wychowawcą klasy pierwszej i w swojej pracy zaplanowałam działania profilaktyczne na lekcjach wychowawczych, np.: „Anoreksja – skutki i profilaktyka”, „Alkoholizm wśród młodzieży” [P2R29-n-T-warمیński-mazurskie].

Powyższe przykłady działań w żaden sposób nie są związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Trudno rozstrzygnąć, dlaczego znalazły się w raportach ewaluacyjnych szkół – czy decydowała nieznajomość pojęcia, czy też przeważała chęć wpisania czegokolwiek, na zasadzie „im więcej, tym lepiej”.

6.3.1.4 Inne działania

Podstawowe wątpliwości dotyczące związku między zadeklarowanymi przez szkoły działaniami a przeciwdziałaniem dyskryminacji rodzą się również przy lekturze ostatniego typu działań określonych przez nas mianem „inne”. Do tego zbioru zaliczyliśmy wypowiedzi, w których napotykamy na więcej szczegółów niż w zdaniach typu „pogadanki wynikające z treści podstawy programowej” [P2R30-n-P-wielkopolskie], cały czas jednak nie jest

możliwe zobaczenie, na czym polega wymiar antydyskryminacyjny prowadzonych działań. Krótkim opisom towarzyszą hasła tolerancji czy szacunku, nieoparte żadnym konkretnym wyjaśnieniem na temat ich faktycznej relacji z przeciwdziałaniem dyskryminacji w szkołach. W niektórych przypadkach można odnieść nieodparte wrażenie, że szkoła wykazuje wszystko, co luźno skojarzyć można i podpiąć pod promowanie równego traktowania. Widzimy w raportach działania, które z dużym prawdopodobieństwem były prowadzone, zanim weszło w życie rozporządzenie wprowadzające obowiązek realizacji działań antydyskryminacyjnych przez szkoły (np. Dzień Dziecka, Dzień Sportu). System Ewaluacji Oświaty wyznaczył nowy wymóg, jednak szkoły spełniają go, utrzymując niezmienny porządek. Stare praktyki przedstawione są pod nową nazwą. Papier zniesie wszystko, zwłaszcza gdy pełnym ogólników zapisom będzie towarzyszyć zacytowana (bez odniesienia do autorek i autorów z Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej) definicja edukacji antydyskryminacyjnej (Por. cytatał poniżej [P2R387-n-P-warمیńsko-mazurskie]). Przywołane przykłady sugerują znaczne prawdopodobieństwo, że nowy wymóg dość łatwo ominąć, sprawozdając po prostu cokolwiek i utrzymując przekonanie, że „robiliśmy to od zawsze”. Oto przykłady ostatniego typu działań pozornych.

Zajęcia w Zamku Królewskim (Skarbiec dla króla) traktujące o tym, że skarbem mogą być: dzieci, zdrowie, szczęście, nie tylko pieniądze [P2R104-n-P-mazowieckie].

Edukacja antydyskryminacyjna to świadome działanie podnoszące poziom wiedzy, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności⁴⁰. W celu przeciwdziałania wszelkim przejawom dyskryminacji na terenie szkoły podejmowano szereg działań profilaktycznych, organizowano imprezy integrujące zespół klasowy, klasowe wyjazdy integracyjne, ogniska, kuligi, klasowe spotkania opłatkowe, organizowanie dyskotek i zabaw szkolnych, klasowe imprezy okolicznościowe, organizowano zajęcia wspomagające dla uczniów przejawiających trudności w nauce, inicjowano pomoc koleżeńską jako formę pomocy uczniom w nauce, gazetki okolicznościowe, konkursy tematyczne, festyn rodzinny i wiele innych [P2R387-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Wpajanie tolerancji wobec innych narodowości, tolerancja wobec niepełnosprawnych (akcje charytatywne), organizowanie imprez integrujących (Dzień Kobiet, Dzień Chłopca) [P2R236-n-P-wielkopolskie].

40 Zdanie to jest cytatem z definicji edukacji antydyskryminacyjnej wypracowanej przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). Por. *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

Corocznie w czerwcu organizowany jest Dzień Dziecka – Dzień Sportu, duża impreza, w którą zaangażowana jest cała społeczność lokalna. Dzieci rywalizują ze sobą w różnych konkurencjach sportowych i nie tylko. Ma to na celu ukazanie, że ludzie są różni, mają różne talenty, uczy akceptacji i tolerancji [P5R18-n-P-warmińsko-mazurskie].

Zajęcia edukacyjne w Muzeum Historyczno-Wojskowym, mającym siedzibę w szkole m.in. dot. oceny innych narodów, ludzi, ich postępowania [P2R16-n-L-kujawsko-pomorskie].

Wprowadzenie zasad fair-play w rywalizacji sportowej na zajęciach [P2R155-n-L-kujawsko-pomorskie].

Tak, działania antydyskryminacyjne są poruszane na lekcjach wychowawczych, a także podczas zajęć lekcyjnych. Zwracamy uwagę i reagujemy na każde zachowanie związane z każdym rodzajem dyskryminacji [P2R101-n-Z-warmińsko-mazurskie].

Podsumowując, pierwszą szeroką kategorię inicjatyw zgłaszanych przez szkoły jako działania antydyskryminacyjne tworzą działania pozorne, których związek z przeciwdziałaniem nierównemu traktowaniu jest wysoce problematyczny, fasadowy lub po prostu nie istnieje. W tej kategorii odnajdujemy działania charytatywne, religijne, prozdrowotne, ekologiczne oraz inne – te, które trudno zakwalifikować do wcześniej wyróżnionych typów.

6.3.2 Działania potencjalnie związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji

Druga szeroka kategoria działań sprawozdanych w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty przez szkoły odnosi się do inicjatyw, które potencjalnie mogą mieć charakter antydyskryminacyjny. Niestety, ze względu na brak wystarczających danych, jednoznaczne rozstrzygnięcie o ich równościowym wymiarze nie jest możliwe.

6.3.2.1 Zajęcia integracyjne, interpersonalne

Pierwszym typem działań, które niosą ze sobą potencjał antydyskryminacyjny i z pewnością tworzą kontekst, w którym dość naturalnie treści związane z równym traktowaniem mogłyby zostać ujęte, są zajęcia o celu integracyjnym lub skierowane na rozwój umiejętności komunikacyjnych, wypracowywanie zasad postępowania w szkole czy klasie. Jednoznaczna klasyfikacja danego działania jako faktycznie antydyskryminacyjnego zależałaby od bliższego poznania programu zajęć czy ustalonych z uczniami i uczennicami rozwiązań i sposobu ich przestrzegania. Dane z Systemu Ewaluacji Oświaty raczej ukazują dostępne ramy, w których

tematyka przeciwdziałania gorszemu traktowaniu mogłaby zaistnieć i możliwe, że istnieje w przestrzeni szkoły. Dobrym przykładem jest program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej” sprawozdawany w wielu ewaluacjach z województwa kujawsko-pomorskiego (np. [P2R97-n-P-kujawsko-pomorskie]). Zgodnie z opisem dostępnym na stronach programu⁴¹, jego realizacja zakłada wzmocnienie umiejętności dzieci m.in. w przeżywaniu i wyrażaniu emocji, funkcjonowaniu w grupie, budowaniu poczucia własnej wartości, rozwiązywaniu konfliktów. W oczywisty sposób, tego typu kompetencje są niezwykle przydatne w obronie przed gorszym traktowaniem. Program ten mógłby mieć duży potencjał antydyskryminacyjny, gdyby wzbogacić go o treści związane ze stereotypami, uprzedzeniami i ćwiczenia np. reagowania na dyskryminację. Podobne możliwości dają zajęcia integracyjne, wspólne wypracowywanie zasad klasowych czy ustalanie form pomocy kolegom i koleżankom z niepełnosprawnością. We wszystkich tych przypadkach kluczowa jest jednak faktyczna zawartość i sposób prowadzonych działań. W odniesieniu do relacji między uczniami i uczennicami o różnym stopniu sprawności chodzi np. o podmiotowe traktowanie osób z niepełnosprawnościami, angażowanie ich do pełnej aktywności w klasie, wzmocnienie ich w różnych klasowych rolach, wychodzących daleko poza schemat „osoby, której trzeba pomóc”. Przykłady działań integracyjnych i interpersonalnych odnajdujemy przede wszystkim w danych pochodzących ze szkół podstawowych i gimnazjów. Oto one.

Organizowałam imprezy integrujące zespół klasowy, dzieci brały udział w warsztatach w poradni psychologiczno-pedagogicznej – „Tacy sami jak my” w celu integrowania zespołu klasowego, udział w Festynie Integracyjnym [P2R384-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Zapoznanie uczniów ze szkolnym kodeksem grzeczności, zapoznanie z kodeksem savoir-vivre [P2R57-n-P – mazowieckie].

Uświadczenie uczniom zasad, norm, że niereagowanie na zło też jest przejawem nietolerancji, zorganizowanie wycieczki integracyjnej, na której były osoby niepełnosprawne i zorganizowanie pomocy tym osobom, wyznaczenie osób odpowiedzialnych za pomoc [P2R174-n-P – kujawsko-pomorskie].

Wprowadzam Kodeks Dobrego Zachowania, aby dzieci znały normy zachowania wobec rówieśników bez względu na płeć, narodowość i status ekonomiczny czy pochodzenie społeczne [P2R123-n-P-wielkopolskie].

41 <http://www.spojrzinaczej.pl/index.php/opis-programu> [dostęp: 06.11.2014].

Warsztaty wśród uczniów zapobiegające izolacji i wykluczeniu, integrujące zespół klasowy (klasy I–II) [P2R67-n-G-mazowieckie].

Rozmowy indywidualne lub w gronie osób, których dotyczyły dane zachowania, – rozmowy z udziałem wychowawcy lub dyrektora, – rozmowy z rodzicami, – lekcje wychowawcze, zajęcia psychoedukacyjne, – zwracanie uwagi na sposób wypowiedzania się i odpowiedzialności za swoje słowa i czyny, – złożenie przez ucznia pisemnego zobowiązania (oświadczenia) do zaniechania działań dyskryminujących rówieśników (podpis ucznia jest jednocześnie deklaracją do stosowania się do powyższego oświadczenia). W przypadku niedotrzymania zobowiązania wyciągane są konsekwencje wobec ucznia (zawarte również w powyżej wspomnianym dokumencie) [P2R4-n-G-wielkopolskie].

Noc Integracyjna – działania prewencyjne [P2N147-n-L-kujawsko-pomorskie].

Przytoczone powyżej, dość lakoniczne zapisy, zdają się w większym stopniu sugerować ramy dla potencjalnych działań antydyskryminacyjnych, niż wskazywać na ich faktyczną realizację. To jednak ważny trop dla przyszłych zmian. W szkołach istnieją działania, w ramach których uwzględnienie perspektywy antydyskryminacyjnej byłoby adekwatne i wzbogacające. Pierwszym punktem wyjścia mogą być zajęcia integracyjne i rozwijające umiejętności interpersonalne. Drugim – przedstawione poniżej działania przeciwko przemocy.

6.3.2.2 Działania przeciwko przemocy

Na wszystkich poziomach edukacji oraz we wszystkich badanych województwach odnajdujemy szkolne projekty mające na celu przeciwdziałanie przemocy. Niestety, nie znając ich wartości merytorycznej i faktycznego sposobu realizacji, trudno orzec o ich oddziaływaniu na zapobieganie i obronę przed gorszym traktowaniem czy przemocą motywowaną uprzedzeniami. Przyjrzyjmy się poniższym przykładowym zapisom.

Happening klasy 0–III pod hasłem „Stop przemocy!”, tworzenie kodeksów klasowych szkoły bez przemocy i kodeksu całej szkoły bez przemocy, udział w ogólnopolskim konkursie, – kl. IV-VI (wszystkie klasy) – plakaty „Stop przemocy!”, – kl. V – znaki plastyczne „Stop przemocy!” (...), przeprowadzanie co roku spotkań z przedstawicielami (...) Wydziału Prewencji, dzielnicowymi na temat „Bezpieczeństwa w sieci – Cyberprzemocy” dla uczniów klas 0-VI, „Bezpieczeństwa w drodze do i ze szkoły”, „Bezpiecznych ferii” – przy współpracy wicedyrektora ds. wychowawczo-opiekuńczych oraz pedagogów szkolnych [P2R232-n-P-warminsko-mazurskie].

Dzięki współpracy z pedagogiem zorganizowane zostało spotkanie z policjantem, w czasie którego poruszano m.in.: kwestie związane z przemocą psychiczną i fizyczną [P2R128-n-P-kujawsko-pomorskie].

Konkurs plastyczny „Nie dla przemocy” [P2R115-n-P-wielkopolskie].

Realizacja programu „Stop przemocy” [P2R131-n-P-mazowieckie].

Realizowałam porady i konsultacje dla uczniów w rozwiązywaniu problemów rówieśniczych, szkolnych i rodzinnych, będących w złej kondycji psychofizycznej, zajęcia psychoedukacyjne i profilaktyczne w klasach z wykorzystaniem filmów „Podaj dłoń”, „Akceptacja w grupie rówieśników”, „Stop agresji”, „Moja tolerancja wobec odmienności”, „Moje prawa kończą się tam, gdzie zaczynają się prawa drugiego człowieka”, „Zagrożenia w Internecie”. (...) Nawiązałam współpracę z dzielnicową policji oraz strażnikami miejskimi (patrole prewencyjne terenu wokół szkoły) [P2R150-n-G-warmińsko-mazurskie].

Obserwacja przebiegu rozpraw sądowych w sprawach o rozbój i handel narkotykami w Sądzie Okręgowym w Olsztynie. Spotkanie z prawnikiem w Areszcie Śledczym (wychowanie do poszanowania prawa, przestrzegania norm społecznych) [P2N126-n-G-warmińsko-mazurskie].

Na godzinach wychowawczych prowadziłam pogadanki na temat dyskryminacji, mobbingu, cyberprzemocy i odpowiedzialności karnej, tolerancji wobec osób niepełnosprawnych. Zorganizowałam spotkania z pracownikiem Komendy Powiatowej w [nazwa miejscowości] na temat cyberprzemocy i odpowiedzialności karnej [P2R50-n-L-warmińsko-mazurskie].

Tematyka przeciwdziałania przemocy jest obecna w szkołach. Jej integralnym elementem mógłby być wymiar antydyskryminacyjny. Niestety, dane dostępne w Systemie Ewaluacji Oświaty, ale także oficjalne wytyczne i dokumenty dotyczące polityki oświatowej związanej z przeciwdziałaniem szkolnej przemocy⁴², nie nawiązują do wyzwań związanych z uprzedzeniami, dyskryminacją, mową czy przestępstwami z nienawiści. Istnieje więc ryzyko, że sprawozdane projekty i inicjatywy pomijają ten kluczowy, z perspektywy niniejszego badania, aspekt. Podobnie niejasny i raczej wątpliwy jest antydyskryminacyjny wydźwięk działań związanych z bezpieczeństwem, które zakładają zwiększoną kontrolę i nadzór nad ucznia-

42 Por. *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole. Oferta działań i materiałów na rok szkolny 2014–2015*, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, sierpień 2014.

mi i uczniami. Biorąc pod uwagę, że gorsze traktowanie czy szkolna przemoc najczęściej przyjmują formę słowną, działania zakładające np. „zwiększenie liczby dyżurujących osób podczas przerw w szatniach i toaletach” oraz „kontrolę monitoringu” [P2R214-n-P-mazowieckie] mogą być pozbawione dużego znaczenia. Zwłaszcza, gdy brakuje danych dotyczących osiągniętych wyników.

Porównując dane uzyskane od nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjum, widzimy, że przeważają podobieństwa. Tym istotniejsze wydaje się zauważenie jednej, symptomatycznej różnicy dotyczącej działań przeciwko przemoc. Na poziomie gimnazjalnym pojawiają się, nieobecne w danych ze szkół podstawowych, wypowiedzi dotyczące karnych konsekwencji zachowań uczniów i uczennic. W przywołanych powyżej wypowiedziach, nie odnoszą się one wprawdzie do dyskryminacji, jednak przesunięcie w obrębie strategii szkolnych jest widoczne – oprócz działań edukacyjnych dotyczących podnoszenia umiejętności bronienia się przed przemocą, szkoły podejmują interwencje wskazujące na możliwe, umocowane w prawie sankcje.

6.3.2.3 Działania ukazujące różnorodność społeczną

Kolejnym typem działań zdradzających antydyskryminacyjny potencjał są rozmaite szkolne inicjatywy zwiększające wiedzę uczniów i uczennic na temat różnorodności społecznej. Podobnie, jak w przypadku wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami⁴³, analiza raportów ewaluacyjnych wskazuje, że jest to najpopularniejsze działanie, które bezpośrednio można połączyć z edukacją antydyskryminacyjną. Szkoły organizują przede wszystkim: a) spotkania z przedstawicielami i przedstawicielkami różnych grup „mniejszościowych” (osobami niepełnosprawnymi, cudzoziemcami itd.), b) wyjścia na wystawy ukazujące historię i życie różnorodnych grup społecznych, c) wydarzenia edukacyjne ukazujące różnorodność, najczęściej ujmowaną przez pryzmat etniczności, narodowości i szeroko pojętej kultury. Z pewnością, znaczna część tych inicjatyw ma szansę odpowiadać na jedno z założeń edukacji antydyskryminacyjnej, to jest „rozwijanie wiedzy na temat grup dyskryminowanych”⁴⁴. W obliczu jednak skromnych danych ujawnionych w badaniu, potencjał ten stoi pod znakiem zapytania. Należy bowiem podkreślić, że nie każdy projekt ukazujący różnorodność społeczną ma wymiar antydyskryminacyjny. Wydarzenia esencjalizujące różnice, czyli takie, które jednowymiarowo traktują konkretne osoby – jedynie jako przedstawicieli i przedstawicielki danej grupy „mniejszościowej”, które w związku z tym charakteryzowane są poprzez pewne trwałe, sztywne cechy będące quasi-automatyczną pochodną przynależności społecznej, prowadzą do wzmocnienia stereotypów. Podobny efekt przynosi przedstawianie

43 Por. poprzednie Rozdziały w niniejszym raporcie.

44 Por. *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

wszelkiej odmienności w kontekście egzotyki oraz pewnych powielanych uproszczeń kulturowych (np. kultura afrykańska to granie na bębnach, Cyganki/Romki wróżą z kart, osoby niewidome żyją w specjalnych zakładach). Możemy mieć tutaj do czynienia z mechanizmem przywłaszczania kulturowego, to jest używania atrybutów innej, najczęściej w danych warunkach mniejszościowej, kultury w sposób przedmiotowy, uproszczony i często oderwany od oryginalnego znaczenia⁴⁵. Konsekwencją jest utrzymywanie nierównego *status quo*. Przyjrzymy się teraz przykładowym działaniom na temat różnorodności.

Dni „Przyjaźni Narodów” (Dzień Rosyjski, Dzień Węgierski)
[P2R279-n-P-mazowieckie].

Spotkanie (...) „Tradycje i obyczaje w judaizmie”, Dzień Europy (poznawanie zwyczajów, kultury i tradycji narodów europejskich), Festiwal Wiosenny (zwyczaje związane z powitaniem wiosny w Japonii, Indiach, Chinach, Bułgarii, Polsce). (...). „Czy Afrykanie mieszkają w pałacach?” – zajęcia w ramach Uniwersytetu Dzieci (kl. I–III) [P2R33-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Wyjazd do Zakładu dla Niewidomych w Laskach [P2R93-n-P-mazowieckie].

Współpraca z Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niestyszących, współpraca z wolontariuszami z Kolumbii, Chin, Tajlandii, Australii i Filipin
[P2R169-n-P-wielkopolskie].

W zeszłym roku szkolnym wszystkie klasy II pod opieką nauczycieli w ramach gimnazjalnego projektu edukacyjnego zorganizowały „Dzień Kultury Żydowskiej”, podczas którego grupy uczniów prezentowały wybrane zagadnienia tj. święta, tradycje związane ze ślubem, kuchnia żydowska itp. Prezentacja odbywała się przed wszystkimi uczniami naszej szkoły, nauczycielami i zaproszonymi gośćmi
[P2R164-n-G-kujawsko-pomorskie].

W zeszłym roku szkolnym w Dniu Samorządności zorganizowany został „Mały podróżnik, czyli rzecz o życiu na naszej planecie – kraje egzotyczne”. Każda klasa losowała egzotyczny kraj dla naszego kręgu kulturowego i starała się przedstawić wylosowany kraj, ugotować charakterystyczne danie, stworzyć strój, zaprezentować charakterystyczne zwyczaje. Z moją klasą przygotowaliśmy prezentację Mongolii, zbudowaliśmy jurtę na hali gimnastycznej, przygotowaliśmy stroje, prezentację

45 Dziękujemy Agnieszce Kozakoszczak za zwrócenie naszej uwagi na to zjawisko. Przywłaszczenie kulturowe jest polskim tłumaczeniem angielskiego terminu *cultural appropriation*.

multimedialną o Mongolii, trybie życia, zwyczajach, stroju itp., inscenizację i stoisko z mongolskim jedzeniem [P2R169-n-G-kujawsko-pomorskie].

Organizacja pobytu studentów obcokrajowców w naszej szkole w celu prezentacji ich krajów, zwyczajów, kultury itp. W tym roku prezentacja Ukrainy, Bośni i Hercegowiny, Włoch i Hiszpanii; poprzednie lata w ramach programu AIESEC „Lekcje tolerancji” [P2R175-n-L-kujawsko-pomorskie].

Powyższe tematy są poruszane na spotkaniach organizowanych z obcokrajowcami w ramach projektów międzynarodowych: uchodźcami z Syrii, gośćmi z Turcji, Chin, Indonezji, (...) z Pakistanu i Ukrainy [P2R99-n-L-kujawsko-pomorskie].

Widzimy, że różnorodność społeczna ukazywana jest w szkołach przede wszystkim przez pryzmat różnic kulturowych. Dane zdają się świadczyć o tym, że w małym stopniu odnoszona jest do wewnętrznej różnorodności polskiego społeczeństwa – warunków życia obcokrajowców we współczesnej Polsce. Nauczanie o różnorodności dotyczy krajów dalekich lub egzotycznych. W mniejszym stopniu obecna jest perspektywa mówienia o różnicach narodowych, etnicznych i religijnych w kontekście najbliższych sąsiadów, osób mieszkających w tej samej miejscowości. Różnorodność przedstawiana jest jako coś odległego i bezproblemicznego – najprawdopodobniej łatwiej mówić o „kuchni żydowskiej” niż o współczesnym antysemityzmie. W podobny sposób w przywołanych przykładach traktowana jest niepełnosprawność – osoby z niepełnosprawnością są odwiedzane przez uczniów i uczennice, w domyśle pełnosprawne, w ramach specjalnych wycieczek. W konsekwencji, działania te mogą mieć niewielkie znaczenie praktyczne np. dla przeciwdziałania uprzedzeniom czy, często bezrefleksyjnej w przypadku uczniów i uczennic, mowie nienawiści⁴⁶.

Ponownie mamy więc do czynienia ze szkolną przestrzenią dobrze osadzonych praktyk z antydyskryminacyjnym potencjałem. O ich ostatecznych efektach odnoszących się do przeciwdziałania dyskryminacji trudno jednak z góry przesądzać. Kluczowe w wypadku takich działań jest unikanie stereotypowych przedstawień konkretnych grup czy osób oraz odnośnienie tematu różnorodności do kontekstu współczesnego, jak najbliższego doświadczeniom uczniów i uczennic.

6.3.2.4 Działania pomocowe skierowane do konkretnych uczniów i uczennic

Ostatnim ważnym typem działań związanym z potencjałem przeciwdziałania dyskryminacji są inicjatywy szkolne realizujące funkcje socjalne. Chodzi tu przede wszystkim o indywidualne inicjatywy nauczycieli i nauczycielek zmierzające do wsparcia konkretnych uczniów i uczennic, znajdujących się w gorszej sytuacji finansowej.

46 Por. wcześniejsze Rozdziały w niniejszym raporcie.

Pozyskałam sponsorów – firma Real przekazała każdej z rodzin dzieci niepełnosprawnych talon o wartości 100 zł (2011 r.), pozyskałam osoby prywatne, od których rodziny otrzymały artykuły spożywcze na święta Bożego Narodzenia o wartości 250 zł (2012 r.), współpracuję z GOPS, dzięki któremu rodziny otrzymują wsparcie finansowe i rzeczowe, np. opał; jedna z rodzin była wspierana przez asystenta osoby niepełnosprawnej; jeden z uczniów objęty jest opieką rehabilitanta, a uczennica w niedługim czasie będzie również rehabilitowana przez masażystę; doradzam rodzicom przy załatwianiu spraw urzędowych (renty dla dzieci, ubezpieczenie), dofinansowania (PCPR, GOPS) do pieluch, wózków specjalistycznych, leków [P2R4-n-P-kujawsko-pomorskie].

Wyplacałam stypendia i wyprawki szkolne uczniom, których dochód na członka rodziny nie mieścił się w kryterium dochodowym, byłam wolontariuszem w ramach akcji „Szlachetna Paczka”, w której 26 uczniów naszej szkoły i ich rodzeństwo otrzymało paczki świąteczne [P2R397-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Organizowane są wycieczki, za które rodzice nie ponoszą kosztów. Rekrutacja na te wyjazdy jest jednakowa dla wszystkich uczących się w naszej placówce. Motywujemy rodziców mających problemy finansowe do korzystania z dofinansowań do obiadów szkolnych, do wzięcia udziału w programie „Wyprawka szkolna”, dzięki której każdy uczeń posiada pełen zestaw podręczników [P2R476-n-P-mazowieckie].

Współpracuję z rodzicami w niesieniu pomocy w trudnych sytuacjach życiowych: przekazywałam zebraną przez wolontariuszy żywność, przybory szkolne i plecaki z PCK, zbierałam wnioski rodziców do MOPS o stypendium szkolne, wskazywałam uczniom do zwolnienia z opłat na ubezpieczenie, za udział w balu gimnazjalnym, do wypożyczenia z biblioteki na rok podręczników szkolnych, współdziałałam z pracownikami socjalnymi MOPS i intendentem w finansowaniu obiadów w stołówce szkolnej [P2R150-n-G-warمیńsko-mazurskie].

„Szlachetna Paczka”, zbiórka żywności i odzieży dla uczniów naszej szkoły, umożliwienie biednym uczniom wyjazdu na wycieczki szkolne [P2R49-n-G-kujawsko-pomorskie].

Zabezpieczenie i wypożyczenie podręczników na cały rok szkolny dla uczniów w trudnej sytuacji materialnej [P2R51-n-G-mazowieckie].

Pozyskiwanie darmowych wejściówek na imprezy sportowe organizowane w mieście, dofinansowanie wyjazdów na zawody sportowe [P2R42-n-L-kujawsko-pomorskie].

Starłam się o dofinansowanie do wycieczek klasowych dla ucznia, który dzięki temu mógł pojechać z całym zespołem klasowym [P2R15-n-L-wielkopolskie].

Z perspektywy antydyskryminacyjnej, newralgicznym punktem we wspieraniu uczniów i uczennic uboższych jest zapewnienie adekwatnego wsparcia i jednocześnie uniknięcie stygmatyzacji ze strony otoczenia. Informacji na temat takiego rozumienia poniższych działań brakuje w danych Systemu Ewaluacji Oświaty. Widzimy przede wszystkim działania polegające na współpracy z ośrodkami pomocy społecznej, działania związane z dobroczynnością („Szlachetna Paczka”), pozyskaniem dodatkowych środków finansowych tak, aby zapewnić odpowiednie wsparcie socjalne lub dostęp do atrakcji skierowanych do wszystkich uczniów i uczennic (np. wycieczek klasowych, wyjazdów na zawody). Nauczycielki i nauczyciele pośredniczą w kontaktach z instytucjami lub programami pomocowymi. W tym miejscu należy podkreślić i docenić fakt, że indywidualne zaangażowanie osób pracujących w szkołach wykracza poza ich formalnie zdefiniowane obowiązki.

Tylko w jednym przypadku pracownik lub pracownica szkoły zwracają uwagę na to, aby pomoc nie była stygmatyzująca. Działaniem była tutaj „modyfikacja systemu wręczania bonów obiadowych dofinansowanych przez MOPS – uczniowie lub ich rodzice sami odbierają bony w celu uniknięcia stygmatyzacji ze względów ekonomicznych” [P2R265-n-P-warمیńsko-mazurskie]. W kontekście obserwacji wskazującej na biedę jako jedną z głównych przesłanek szkolnej dyskryminacji⁴⁷, to wyjątkowo ważny aspekt, przesądzający o wymiarze antydyskryminacyjnym wszelkich działań podejmowanych na rzecz uczniów i uczennic z niezamożnych rodzin⁴⁸. Obrazowym przykładem dla tego rozróżnienia jest sposób podawania posiłków. Zapewnienie ciepłego jedzenia wszystkim uczniom i uczennicom, bez względu na sytuację finansową ich rodziców, realizuje ważną funkcję socjalną szkoły. Sytuacja, w której jednak obiady o różnej jakości, wydawane są o różnych porach lub na różnych talerzach (plastikowych lub szklanych), w podziale na dzieci, za których posiłek płacą rodzice i dzieci, których jedzenie dofinansowuje pomoc społeczna⁴⁹, nie może być uznana za działanie antydyskryminacyjne. Przeciwnie, powinna być uznana za przykład gorszego traktowania ze względu na status społeczno-ekonomiczny. Podobne ryzyko niestety niosą ze sobą inne akcje wspierające ubogich uczniów i uczennice. Niezwykle cenne byłoby więc sprawdzenie w każdym z przywołanych poniżej przykładów, jak zorganizowana jest pomoc i jak interpretują ją sami uczniowie i uczennice. Niestety, takich danych nie przynoszą dostępne dane z ewaluacji. Doceniając więc niekwestionowaną wartość takich działań, ponownie chcemy podkreślić, że z perspektywy przeciwdziałania dyskryminacji kluczowe jest nie tylko samo działanie, ale również jego forma i kontekst. Chodzi o udzielenie adekwatnego wsparcia

47 Por. wcześniejsze Rozdziały niniejszego raportu.

48 D. Chętkowski, dz. cyt., s. 11–29.

49 Np. *Selekcja dzieci przy obiedzie. „Po prostu wstydzę się iść”*, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/selekcja-dzieci-przy-obiedzie-po-prostu-wstydze-sie-isc,198741.html> [dostęp: 06.11.2014].

i jednocześnie uniknięcie ryzyka stygmatyzacji poprzez przekazanie pomocy i tym samym, ujawnienie biedy. W ewaluacjach szkół brakuje danych na temat tego drugiego wymiaru. Jednocześnie w przykładach zakwalifikowanych jako „reagowanie na dyskryminację”, które opisujemy poniżej, problemem najczęściej podnoszonym przez nauczycieli i nauczycielki jest prześladowanie uczniów i uczennic z rodzin uboższych. Można więc domniemywać, że same działania o charakterze socjalnym są w szkołach niewystarczające, aby uchronić dzieci i młodzież z niezamożnych domów przed wykluczeniem czy gorszym traktowaniem.

Druga szeroka kategoria działań ukazuje inicjatywy, które mogą mieć wymiar antydyskryminacyjny, jednak ponownie, z powodu ograniczonych danych jednoznaczne rozstrzygnięcie o takim charakterze jest niemożliwe. Mowa o projektach integracyjnych, przeciwko przemocy, ukazujących różnorodność społeczną oraz wspierających konkretnych uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Fakt, że tego typu przedsięwzięcia wpisują się już w przestrzeń szkolną, a ich tematyka jest blisko powiązana z przeciwdziałaniem dyskryminacji czy przemocy motywowanej uprzedzeniami, pozwala utrzymać postulat, aby tego typu inicjatywy traktować jako przydatne ramy dla rozwijania szkolnych działań antydyskryminacyjnych w ogóle. Wniosek ten może mieć ważne znaczenie praktyczne, zwłaszcza gdy – jak w poniższym przykładzie – różne inicjatywy z tego katalogu realizowane są w szkołach łącznie.

Realizacja tematyki na zajęciach z wychowawcą, – realizacja projektu „Bezpieczna szkoła”, – ujednolicony strój szkolny, – pogadanki na lekcjach wychowawczych, – warsztaty z psychologiem i pedagogiem szkolnym, – zabawa integracyjna dla dzieci niepełnosprawnych, – współpraca z fundacją Podaj dalej, – Spotkanie mikołajkowo-kolędowe, – wieczór cygański, – wieczór kultur [P2R88-n-G-wielkopolskie].

Zarówno w przypadku „Bezpiecznej szkoły”, warsztatów z psychologiem, zajęć integracyjnych czy wieczoru kultur możliwe jest uwzględnienie perspektywy antydyskryminacyjnej. Podstawowym warunkiem byłoby dostarczenie odpowiednich kompetencji równościowych nauczycielom i nauczycielkom realizującym tego typu projekty w szkołach.

6.3.3 Działania antydyskryminacyjne

Ostatnią, trzecią szeroką kategorię tworzą inicjatywy o najbardziej jednoznacznym wymiarze antydyskryminacyjnym. System Ewaluacji Oświaty ujawnia trzy rodzaje takich działań: a) zachowania nauczycieli i nauczycielek, mające na celu włączenie do życia klasy uczniów i uczennice należących do grup narażonych na dyskryminację, b) reagowanie nauczycieli i nauczycielek na gorsze traktowanie w grupie rówieśniczek oraz c) działania antydyskryminacyjne *sensu stricto* – oddzielne inicjatywy z wyraźnym celem przeciwdziałania stereotypom i dyskryminacji. Podstawą do ujęcia wymienionych typów działań jako najbardziej zbliżonych do celu przeciwdziałania dyskryminacji było bezpośrednie odwołanie się, w wypowiedziach osób uczestniczących w badaniu, do takiej intencji. Niektóre z przykładów

obrazują pewną nieporadność, np. w reagowaniu na gorsze traktowanie czy stosowaniu włączającego języka lub brzmia zbyt optymistycznie, sugerując raczej życzeniowy charakter opisywanych rezultatów, wszystkie jednak przywołane cytaty ukazują odpowiedź na zjawisko dyskryminacji czy mowy nienawiści. Mimo że niekiedy łatwiej zauważyć dobrą wolę i chęci nauczycielek i nauczycieli niż umiejętności radzenia sobie z dyskryminacją, wobec dominującego przekonania, że dyskryminacji w szkołach nie ma, uważamy, że należy docenić każdy pojedynczy wysiłek podjęty, by do niej nie doszło. Znaczący w tym kontekście jest poniższy przykład, w którym dzieci, które nie uczestniczyły w wycieczce szkolnej, miały ją sobie wyobrazić. Widzimy wyraźnie, że przyjęte rozwiązanie miało służyć włączeniu dzieci z uboższych rodzin.

Uczulanie uczniów klasy na to, że pieniądze to nie wszystko. Sytuacje trudne zdarzają się przy organizacji wspólnych wyjazdów klasowych, w których nie wszyscy mogą wziąć udział. Uczulam dzieci, by nie odrzucały kolegi czy koleżanki, tylko dlatego, że nie był z klasą. Proponuję natomiast, by osoba, która nie była z nami, na podstawie wrażeń kolegów namalowała, jak ją [wycieczkę] sobie wyobraża [P2R110-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Trudno ocenić, jakie skutki przyniosła strategia przyjęta przez nauczycielkę. Czy rzeczywiście dzieci, które nie były na wycieczce, nie zostały odrzucone przez rówieśników? Jak przeżywały wyobrażanie sobie czegoś, w czym jako nieliczne nie brały udziału? Mimo że pytania te pozostają bez jasnej odpowiedzi, kluczowa wydaje się aktywna postawa nauczycielki i jej dbałość o to, aby nie doszło do wykluczenia czy izolacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny.

Nieliczni nauczyciele i nauczycielki zauważają izolację niektórych uczniów i uczennic i celowo przeciwdziałają temu zjawisku. Wykorzystują do tego swoje umiejętności dydaktyczne, ale też strategię mikroafirmacji, czyli „wysyłania sygnałów wsparcia, docenienia, zrozumienia”⁵⁰. Reagują na mowę nienawiści, jasno odnoszą się do konkretnych wartości, nie segregują uczniów i uczennic. Co więcej, w niektórych szkołach realizowane są całe projekty bezpośrednio dotyczące np. zapobiegania dyskryminacji ze względu na płeć. Poniżej przedstawiamy klasyfikację tych działań z podziałem na poszczególne typy.

6.3.3.1 Włączanie uczniów i uczennic zagrożonych dyskryminacją

Pierwszym rodzajem działań antydyskryminacyjnych są zabiegi nauczycieli i nauczycielek zmierzające do jak najpełniejszego włączenia różnych uczniów i uczennic w życie szkoły. Często nauczyciele i nauczycielki reagują w ten sposób na izolowanie niektórych dzieci czy

50 D. Cieślukowska, *Przeciwdziałanie dyskryminacji*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 123.

nastolatków przez rówieśników i rówieśniczki. Znaczące są poniższe cytaty, które pochodzą wyłącznie ze szkół podstawowych i gimnazjalnych. Na poziomie ponadgimnazjalnym nie odnotowałyśmy występowania tego typu działań.

Angażowanie uczniów dyskryminowanych do pomocy przy dbaniu o klasopracownię, przygotowywaniu gazetek w klasie, podkreślanie przy klasie dobrych cech tych uczniów i potrzeby tej pomocy nauczycielowi, zaangażowanie uczniów do udziału w szkolnym przedstawieniu, wybór takich funkcji przy przygotowaniu przedstawienia, żeby inni odczuwali przydatność pracy tej osoby [P2R181-n-P-warمیńsko-mazurskie].

Liczne rozmowy z uczniami na temat uczniów niepełnosprawnych w klasie. Podczas lekcji dążę do włączania tych dzieci do pracy w grupach i wspólnych zabaw. Tak prowadzę zajęcia, aby każde z dzieci miało możliwość pokazania swych mocnych stron. W ubiegłym roku jeden z moich wychowanków, uczeń z orzeczeniem odrzucony przez klasę, wygrał szkolny konkurs „Mam Talent”. Poprzedzone to było długim procesem przygotowywania jego i rodziców do publicznego wystąpienia. Dzięki temu sukcesowi chłopiec zaistniał w szkole i uwierzył we własne siły i możliwości [P2R128-n-P-mazowieckie].

W klasie, którą uczę, jest niepełnosprawna dziewczynka z niepełnosprawnością fizyczną oraz dzieci z trudną sytuacją materialnie i rodzinnie (alkoholizm, wykluczenie społeczne). Dzieci te otoczone są szczególną opieką wychowawczą i każdy konflikt jest rozwiązywany nie tylko na poziomie jednej klasy, ale całej szkoły. Co roku prowadzę w swojej klasie lekcje o tolerancji wobec inności, lekcje o koleżeńskim zachowaniu i pomocy chorym. Korzystam z napisanego przez mnie programu „Inni czy tacy sami” o tolerancji wobec niepełnosprawności [P2R116-n-P-wielkopolskie].

Zapobieganie izolacji i wykluczeniu poprzez powierzenie ważnych i odpowiedzialnych funkcji uczniom z problemami [P2R51-n-G-mazowieckie].

Szczególna troska o uczniów niedosłyszących i gorzej widzących, często pytam ich, czy dobrze słyszą to, co mówimy na lekcji i czy dobrze widzą np. przebieg doświadczenia czy ekran telewizora lub komputera. Szczególną uwagę zwracam też na uczniów, którzy mają obniżone wymagania, częściej zwracam na nich uwagę, częściej kontroluję ich postępy, daję więcej czasu na zastanowienie, nie zniechęcam ich swoją krytyką, pokazuję ich dobre strony innym uczniom. Uczę wszystkich tolerancji, pokazując, że każdy z nas jest inny i każdy ma jakieś pozytywne cechy i zdolności [P2R24-n-G-wielkopolskie].

Przytoczone wypowiedzi ujawniają całe spektrum działań nauczycielek i nauczycieli, którym zależy na aktywnym włączeniu wszystkich uczniów i uczennic. Widzimy przykłady celowego wzmacniania („podkreślanie dobrych cech”), świadomego zapraszania do konkretnych działań na rzecz całej społeczności („dbanie o klasopracownię”), doceniania i budowania większej widzialności („powierzanie ważnych funkcji”), dopytywania o potrzeby („pytam ich, czy dobrze słyszą”), dostosowywania warunków pracy („daję więcej czasu”), udzielania dodatkowego wsparcia („częściej zwracam na nich uwagę”), wreszcie – uwrażliwiania grup większościowych na problem nierówności („prowadzę lekcje o tolerancji wobec inności”). Raporty ewaluacyjne odkrywają różnorodne antydyskryminacyjne taktyki stosowane przez konkretne nauczycielki i nauczycieli, służące lepszej integracji uczniów i uczennic i przeciwdziałaniu izolacji oraz wykluczeniu.

6.3.3.2 Reagowanie na dyskryminację

Za drugi typ działań antydyskryminacyjnych uznałyśmy reagowanie na dyskryminację. Zakwalifikowane w ramach tego typu wypowiedzi odwołują się do zdarzenia dyskryminacyjnego i jednocześnie ujawniają interwencję nauczyciela lub nauczycielki. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów uderzająca jest liczba przypadków gorszego traktowania ze względu na gorszy status społeczno-ekonomiczny – to zdecydowanie najczęściej przywoływane sytuacje, w których nauczyciele i nauczycielki zdecydowali się na reakcję.

Rozmowy z uczniami, np. na temat konkretnego ucznia. Uczniowie traktowali chłopca źle, ponieważ ze względu na ciężką sytuację rodzinną nie nosił markowych ubrań, uczył się coraz gorzej. Dzieci wyśmiewały go, zamiast wspierać. Po kilku rozmowach uczniowie zrozumieli, że powinni mu pomóc, a nie odpychać od siebie [P2R117-n-P-mazowieckie].

Zwrócenie uwagi na używanie oraz zrozumienie słów typu „pedał” [P2R232-n-P-kujawsko-pomorskie].

Jeden uczeń wywyższał się, że ma nowe książki, pokazując, że jest kimś lepszym. Tłumaczyłem uczniom, że nie wymagam nowych książek, mogą być używane. Ważne, aby uczeń miał książkę i z niej korzystał. A także uczyłem dzieci wrażliwości na to, że rodzice mają też dużo wydatków [P2R132-n-P-mazowieckie].

Zabrałam na trzydniową wycieczkę dziecko z klasy czwartej, którego tata jest Murzynem i przez to chłopiec ma ciemną cerę. Uczniowie ze starszych klas nie mieli z nim wcześniej bezpośredniego kontaktu, ale traktowali go właściwie. Jeden z uczniów miał z tym chłopcem zamieszkać w pokoju i był bardzo oburzony, krzycząc: „nie będę mieszkał z Murzynem!”. Moja natychmiastowa reakcja i rozmowa z tym

dzieckiem zmieniła jego podejście i w rezultacie przez te trzy dni chłopcy mieszkali razem i dobrze się rozumieli. Pochodzenie społeczne i status ekonomiczny bardzo często są ze sobą powiązane. Niestety do dzisiaj dzieci dokuczają sobie odnośnie ubioru, zawartości kieszeni. Często jest to ukrywane przed wychowawcą, co znacznie ogranicza nasze działania. Uczymy tolerancji, podkreślamy czystość biedniejszych dzieci, dowartoścujemy je, umożliwiamy dostęp do wszystkich zajęć, organizujemy dofinansowanie. Pewien chłopiec dokuczał innemu, że jego tata jest „śmieciarzem” – mnie pozostała tylko rozmowa uświadamiająca, że żadna praca nie hańbi [P2R116-n-P-warmińsko-mazurskie].

Zwracam uwagę na to, aby uczniowie nie wyśmiewali się z uczniów gorzej sytuowanych finansowo, uczniów biednych, niemających przyborów szkolnych, nieprzygotowanych do zajęć [P2R98-n-G-kujawsko-pomorskie].

Moja uczennica, z biednej rodziny, której zdarzały się częste omdlenia, była wyśmiewana przez innych, rówieśnicy izolowali ją w zabawach. Przeprowadziłam rozmowy indywidualne z uczniami, pogadanki na godzinie do dyspozycji wychowawcy, a także poprosiłam o pomoc panią psycholog, która przeprowadziła zajęcia o tolerancji w mojej klasie. Efekt: relacje dziewczynki z klasą są dobre, uczniowie jej nie dokuczają, a napady choroby są coraz rzadsze [P2R6-n-G-mazowieckie].

W klasie wystąpił problem poniżania osób o niskim statusie ekonomicznym oraz pochodzenia społecznego (wyśmiewanie, porównywanie np. telefonów, stroju na lekcji WF, jedzenia na przerwach itp.), – tematy tolerancji, mniejszości podejmowane na lekcji wychowawczej, – pogadanki, – indywidualne rozmowy podejmowane z uczniami, – pedagogizacja rodziców, – filmy edukacyjne, – uczenie tolerancji przez sport turnieje, zawody [P2R32-n-G-wielkopolskie].

Reakcją jest najczęściej „zwrócenie uwagi” i rozmowa. „Pogadanki” prowadzone są indywidualnie i na forum całej klasy, nauczyciele i nauczycielki podkreślają konkretne wartości („żadna praca nie hańbi”), korzystają ze wsparcia pedagogów i pedagożek. Dostępne dane obrazują pozytywne skutki podjętych działań lub w ogóle nie odnoszą się do osiągniętych rezultatów. Z punktu widzenia przeciwdziałania dyskryminacji badanie zatrzymuje się więc w najbardziej interesującym momencie. Zbyt skromne dane uniemożliwiają samym nauczycielom i nauczycielkom przejście dalej – do krytycznej refleksji nad konkretnymi interwencjami, zobaczenia ich słabych i mocnych stron, a następnie wypracowania szerszych, bardziej efektywnych strategii radzenia sobie z gorszym traktowaniem.

Reagowanie na dyskryminację jest typem działania, które przeważa na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Co ciekawe, znaczna liczba przykładów podanych w ramach ewaluacji,

zwłaszcza w porównaniu ze szkołami podstawowymi i gimnazjami, dotyczy interwencji podjętych w zetknięciu z homofobią. Jednym z bardziej oczywistych wyjaśnień tej zmiany jest odwołanie do stanu faktycznego – do szkół ponadgimnazjalnych uczęszczają geje i lesbijki. Przyjmując, że odkrywanie własnej orientacji seksualnej ma najczęściej miejsce w okresie dojrzewania, osoby w wieku ponadgimnazjalnym, a więc po 16. roku życia, etap ten w przebiegu życia mają za sobą. Przypadki homofobii są więc częstsze między innymi dlatego, że osoby bezpośrednio na nią narażone na co dzień chodzą do liceów, techników i szkół zawodowych.

Nauczycielki i nauczyciele reagują także na uwagi seksistowskie, rasistowskie, obrażanie uczniów i uczennic – świadków Jehowy, izolację uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami. Interesującym wzorem jest rzadsze pojawianie się przykładów związanych z prześladowaniem czy izolacją uczniów i uczennic pochodzących z biedniejszych rodzin. Obserwacja ta może wynikać z konkretnych uwarunkowań strukturalnych. W przypadku najniższych poziomów nauczania – szkół podstawowych i gimnazjalnych – mamy do czynienia ze stosunkowo największą różnorodnością uczniów i uczennic ze względu na status materialny. Decydująca w tym wypadku jest zasada rejonizacji, nieobowiązująca na etapie ponadgimnazjalnym oraz selekcja szkolna dokonująca się zgodnie z podziałami klasowymi. Uczniowie i uczennice ze słabszym kapitałem społecznym, będącym pochodną m.in. poziomu dochodu ich rodziców, trafiają po prostu do innych szkół niż dzieci z klasy średniej czy wyższej⁵¹. Na poziomie ponadgimnazjalnym mamy więc do czynienia ze społecznościami o wiele bardziej jednorodnymi pod względem zamożności. Wyzwaniem staje się gorsze traktowanie ze względu na inne przesłanki, w tym, jak wspomnieliśmy wyżej, orientację seksualną. Oto znaczące przykłady:

Eliminowałam brak szacunku dla dziewcząt, jest to klasa szkoły zawodowej, młodzież ma niską samoocenę, często pochodzi z biednych rodzin, ze wsi położonych daleko w lesie, start mają więc nierówny. Nadrabiają arogancją, wyśmiewaniem się i ignorancją. Przeprowadzałam wiele rozmów, wskazywałam na skutki takiego zachowania. Kierowałam uczniów do pedagoga szkolnego [P2R32-n-Z-warمیńsko-mazurskie].

Wśród uczniów zdarzały się negatywne opinie na temat konkretnych poglądów religijnych (głównie świadków Jehowy) oraz ateistów. Negatywne opinie przybierały różnorodne formy: od żartów po szyderstwo. Za każdym razem staram się uczniom uzmysłowić, iż wiara w Boga lub jej brak jest indywidualną cechą ludzką i nie powinno to wpływać na nasze (negatywne) postrzeganie ludzi. Staram się uczniom uzmysłowić,

51 Por. P. Sadura, *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Fundacja Amicus Europae, Warszawa 2012.

iż ich negatywne opinie na temat religii (tak jak i koloru skóry) często wynikają z niewiedzy lub strachu przed nieznanym [P2R63-n-T-warمیński-mazurskie].

Reagowanie na lekcjach na zachowania homofobiczne. Rozmowy i warsztaty przeprowadzane na godzinach wychowawczych [P2R4-n-L-warمیński-mazurskie].

Interwencja po rasistowskim komentarzu ucznia podczas wizyty w szkole czarnoskórych studentów [P2R64-n-L-wielkopolskie].

W sytuacji, która wystąpiła – przejawy nietolerancji i dyskryminacji ucznia ze strony innych uczniów na tle orientacji seksualnej – przeprowadziłam rozmowy z uczniami, członkami Rady Samorządu Uczniowskiego, udzieliłam wsparcia uczniowi, którego dotknęła ta sytuacja, przeprowadziłam spotkanie zespołu wychowawczego na temat konieczności podjęcia działań wychowawczych oraz liczne konsultacje indywidualne z wychowawcami [P2R173-n-L-kujawsko-pomorskie].

Orientacja seksualna – rozwiązanie problemu uczennicy, która dokonywała samookaleczenia z tego właśnie powodu [P2R184-n-L-kujawsko-pomorskie].

Pomoc uczniom z problemami seksualnymi (orientacja seksualna) [P2R45-n-L-mazowieckie].

Kwestia orientacji wytyła ostatnio, ponieważ w szkole jest uczeń, który nie ukrywa swojej odmienności; podejmowałam z uczniami rozmowy na temat tolerancji i wolności – w liceum mam ucznia, który jest jednocześnie świadkiem Jehowy i niepełnosprawny, jeździ na wózku. Na godzinie wychowawczej rozmawiałam z uczniami na temat niepełnosprawności chłopca, o jego ograniczeniach i formach pomocy – problem wiary rozwiązał sam uczeń, przeprowadzając z uczniami lekcję o swojej wierze [P2R186-n-L-kujawsko-pomorskie].

Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych i gimnazjów, także dane pochodzące ze szkół ponadgimnazjalnych są zbyt skromne, aby móc poddać ewaluacji interwencje nauczycieli i nauczycielek. Uprawniona jest jedynie konkluzja, że w szkołach istnieją nauczyciele i nauczycielki, którzy widzą dyskryminację i na nią reagują.

6.3.3.3 Działania antydyskryminacyjne *sensu stricto*

Ostatnim typem działań, które w kontekście przeciwdziałania gorszemu traktowaniu można wyróżnić na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty, są działania antydyskryminacyjne *sensu stricto*. Poprzez tę kategorię wyróżniamy różnorodne projekty edukacyjne, których

głównym celem jest kształtowanie równościowych postaw i zapobieganie dyskryminacji. Obrazują to poniższe przykłady.

Na projekcie z zakresu kompetencji społeczno-obywatelskich „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” pt. „Dzieci są ważne i mają swoje prawa” omawialiśmy wszystkie z poniższych przesłańek. Dzieci studiowały „Konwencję Praw Dziecka” oraz same tworzyły i nagrywały filmiki o ich prawach (nacisk kładły na zakaz dyskryminacji z racji płci, niepełnosprawności, statusu ekonomicznego) itp. [P2R206-n-P-warmińsko-mazurskie].

W kwietniu tego roku został przeprowadzony konkurs plastyczny na temat równości szans kobiet i mężczyzn, udział w konkursie wzięli uczniowie uczęszczający na koło plastyczne. Celem konkursu było propagowanie równości kobiet i mężczyzn na świecie, uwrażliwienie uczniów na dyskryminację ze względu na płeć, zwrócenie uwagi na prawa człowieka. Konkurs miał również za zadanie obalenie stereotypów dotyczących postrzegania ról kobiety i mężczyzny [P2R476-n-P-mazowieckie].

Realizacja projektu unijnego „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych w województwie kujawsko-pomorskim” – w treściach zadań tekstowych uwzględniona została tematyka równości szans oraz przełamywania stereotypów (obiad gotowała zarówno mama, jak i tata, podobnie robienie zakupów, sprzątanie, chłopcy i dziewczynki bawili się takimi samymi zabawkami i w te same zabawy). W słownictwie do zadań używano form: nauczyciel/nauczycielka, lekarz/lekarzka itp. Nabór na zajęcia uwzględniał potrzeby dzieci, nie ich płeć czy status społeczny. Podczas zajęć edukacyjnych bohaterami omawianych tekstów były zarówno dzieci sprawne, jak i niepełnosprawne. Podczas omawiania zawodów sportowych uwzględniłam też paraolimpiady i zawody dla niepełnosprawnych [P2R8-n-P-kujawsko-pomorskie].

W placówce zostało zorganizowane szkolenie dla nauczycieli „Równość płci” – wiedza ta wykorzystywana jest w bieżącej pracy z dziećmi, m.in. uzmysławianie dzieciom w przedszkolu i w młodszych klasach, że nie istnieje podział zawodów i obowiązków na żeńskie i męskie, dziewczynki bawią się klockami (zabawy konstrukcyjne), samochodami a chłopcy bawią się w rodzinę, lalkami. W klasach starszych wychowanie do życia w rodzinie – obowiązki/partnerstwo – tematyka na tych zajęciach skierowana jest na podział ról w rodzinie, nie ma stereotypów, nie ma podziału obowiązków na typowo męskie i żeńskie. Szkoła organizuje dodatkowe zajęcia pozalekcyjne pozwalające łamać stereotyp. (...) Podczas zajęć świetlicowych dziewczynki wspólnie z chłopcami uczestniczą w meczach piłki nożnej [P1R10-d-P-warmińsko-mazurskie].

Na zajęciach WdŻ prowadziłam warsztaty na temat uprzedzeń i stereotypów. (...) Współorganizowanie i udział w akcji Maraton Pisania Listów z Amnesty International [P2R166-n-G-kujawsko-pomorskie].

Przeprowadzenie doświadczeń i ćwiczeń Jane Elliott ze Stanów Zjednoczonych (tam wykorzystane do zwalczania dyskryminacji rasowej) [P2R142-n-G-mazowieckie].

Uczestniczyłam z młodzieżą w seansach filmowych Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej – cykl Trudne Tematy. Prowadzę godziny wychowawcze dotyczące poruszanych tam zagadnień: homofobii, antysemityzmu, problemów osób niepełnosprawnych itp. [P2R133-n-G-warmińsko-mazurskie].

Analiza danych z Systemu Ewaluacji Oświaty wskazuje na możliwość prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w ramach regularnych lekcji oraz w formie zajęć dodatkowych. Nauczyciele i nauczycielki korzystają ze wsparcia organizacji pozarządowych. Wprost pojawia się odniesienie do Amnesty International, widzimy też pośrednie odwołanie do publikacji Stowarzyszenia Kobiet Konsola i Fundacji Autonomia omawiającej film Jane Elliot „Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia działań w organizacjach”⁵². W ramach tej kategorii po raz pierwszy napotyamy również działania skierowane do samych nauczycieli i nauczycielek. Pojawiają się przykłady działań szkoleniowych podejmujących temat równości kobiet i mężczyzn, wynikające z udziału szkół w programach finansowanych z funduszy unijnych⁵³. Co istotne, przywołane przykłady pokazują przełożenie wiedzy ze szkoleń na konkretne zmiany w sposobie prowadzenia zajęć skierowanych do dzieci. Punktem wyjścia dla edukacji antydyskryminacyjnej są też zajęcia na temat praw człowieka realizowane w ramach edukacji obywatelskiej.

Analiza danych z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych potwierdza tezę o możliwościach przeciwdziałania dyskryminacji poprzez realizację nauczania w ramach istniejących przedmiotów szkolnych. Na wyższych poziomach edukacji niż podstawowy odnotowujemy liczniejsze przykłady mówiące o włączaniu tematyki antydyskryminacyjnej do regularnie prowadzonych lekcji. W przeważającej części wypadków chodzi o wykorzystywanie programu nauczania do podejmowania tematu nierównego traktowania. Dobrą bazą są lekcje języka polskiego, historii czy wiedzy o społeczeństwie. Nauczycielki i nauczyciele rozmawiają z uczniami i uczennicami o seksizmie, antysemityzmie, rasizmie czy homofobii. Podstawa programowa może sprzyjać tematyce antydyskryminacyjnej. Wszystko zdaje się zależeć od

52 N. Lester, *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia działań w organizacjach*, wydanie III, tłum. M. Serkowska, Stowarzyszenie Kobiet Konsola, Fundacja Autonomia, Kraków 2010.

53 M. Branka, M. Rawłuszko, A. Siekiera, *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Poradnik*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009.

konkretnego nauczyciela czy nauczycielki, jego lub jej motywacji, świadomości i kompetencji. Przyjrzyjmy się następującym wypowiedziom.

W związku z wagą problemu dyskryminacji i nietolerancji zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i podczas godzin wychowawczych podejmowałam działania profilaktyczne, zwracając uwagę na powyższe zagadnienia, m.in. (...) język polski: – Narodziny i program polskiego pozytywizmu (hasła: asymilacja Żydów, emancypacja kobiet), – O problemie prześladowania Żydów na podstawie opowiadania Marii Konopnickiej „Mendel Gdański”, – Redagujemy artykuł o tolerancji (z wykorzystaniem pojęć: antysemityzm, rasizm, nacjonalizm), – Kpina z chłopomanii w „Weselu” Stanisława Wyspiańskiego, – Joseph Conrad „Jądro ciemności” – utwór trudny i wieloznaczny, – Obóz koncentracyjny w ujęciu Tadeusza Borowskiego na podstawie opowiadania „U nas w Auschwitzu”, – Obraz sowieckich łagrów na podstawie „Innego świata” Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, – Reportaż Hanny Krall, czyli wspomnienia „ocalonego” przywódcy w „Zdążyć przed Panem Bogiem”, – Postawy bohaterów wobec zła w sytuacji zagrożenia – „Dżuma” Alberta Camusa [P2R18-n-T-warmińsko-mazurskie].

Na lekcjach z wiedzy o społeczeństwie poruszam tematykę skutków działań patologicznych społecznie dotyczących: ksenofobii, szowinizmu, nacjonalizmu, homofobii, prześladowań na tle religijnym, rasizmu. Przybliżając wiedzę uczniom, podkreślam, jak niski poziom wiedzy wzmaga takie zachowania i jakie mogą być tego negatywne skutki [P2R12-n-T-warmińsko-mazurskie].

Lekcja języka polskiego na temat: „Czy polszczyzna jest seksistowska?”, działania w ramach lekcji języka polskiego – zajęcia inspirowane wyżej wymienioną problematyką (literatura tzw. kobieca, gejowska itp.) [P2R1-n-L-kujawsko-pomorskie].

W ramach lekcji języka obcego poruszam cyklicznie tematy związane z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn na rynku pracy, traktowaniem i integracją społeczną osób niepełnosprawnych, zjawiskiem homofobii, tematyką nacjonalizmu, szowinizmu i faszystów. Uczniowie w mojej klasie biorą rokrocznie czynny udział w akcji „Biała Wstążka” poświęconej przemocy fizycznej wobec kobiet [P2R153-n-L-kujawsko-pomorskie].

Film plus dyskusja na temat „Modlitwa dla Bobby’ego”⁵⁴
[P2R31-n-L-kujawsko-pomorskie].

Tematy na lekcjach wychowawczych i wiedzy o społeczeństwie: np. „Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce”, Maraton pisania listów Amnesty International
[P2R27-n-L-wielkopolskie].

Treści antydyskryminacyjne dotyczące płci, orientacji seksualnych, rasy, religii podejmują na zajęciach wychowania do życia w rodzinie, realizując takie tematy jak: „Niestereotypowe postrzeganie roli kobiety i mężczyzny w życiu społecznym”, „Wpływ stereotypów na relacje damsko-męskie we współczesnym świecie”, „Od uprzedzeń poprzez stereotypy do dyskryminacji i przemocy”, „Czy dlatego, że inny”?, „Język młodzieży dotyczący różnych aspektów seksualności”
[P2R116-n-L-warمیńsko-mazurskie].

Ostatnia szeroka kategoria działań opisuje inicjatywy nauczycieli i nauczycielek wprost związane z problemem gorszego traktowania. Możemy wyróżnić trzy podstawowe typy takich działań. Po pierwsze, widzimy rozmaite strategie zmierzające do zwalczania izolacji i wykluczania konkretnych uczniów lub uczennic. Po drugie, mamy do czynienia z reakcjami nauczycieli i nauczycielek na konkretne zdarzenia dyskryminacyjne. Obserwujemy tutaj przede wszystkim rozmowy i pogadanki jako najczęstsze narzędzia wykorzystywane w szkołach. Trzecim typem są działania antydyskryminacyjne w wąskim rozumieniu. To z jednej strony osobne projekty, których celem jest zapobieganie dyskryminacji, z drugiej zaś, stania konkretnych nauczycieli i nauczycielek, włączające perspektywę antydyskryminacyjną w nauczanie lekcji polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie itp.

6.3.4 Działania antydyskryminacyjne według przestanek dyskryminacji

System Ewaluacji Oświaty wyodrębnia osobne pytanie dotyczące działań antydyskryminacyjnych i ich związku z poszczególnymi przestankami dyskryminacji. Zagadnienie jest badane przy pomocy kwestionariusza ankietowego wypełnianego przez nauczycieli i nauczycielki. Wyniki w podziale na poszczególne województwa prezentujemy poniżej, w kształcie

54 Film jest ekranizacją historii opartej na faktach: młody gej – Bobby Griffith, na skutek homofobii otoczenia i odrzucenia przez najbliższych, popełnia samobójstwo. Film przedstawia historię tragedii, ale też jej konsekwencje – matka Bobby’ego, pobożna chrześcijanka, zaczyna poszukiwać wytłumaczenia dla dramatu swego syna. Nie godząc się z religijnym potępieniem, które spotyka osoby homoseksualne, przechodzi głęboką, wewnętrzną przemianę i ostatecznie angażuje się w działania amerykańskiej organizacji Rodziców, Rodzin i Przyjaciół Lesbijek i Gejów (tłum. własne: Parents, Families and Friends of Lesbians and Gays), walczącej o równe prawa bez względu na orientację seksualną.

bezpośrednio zaczerpniętym z platformy internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty. Dodatkowo uwzględniamy podział na szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. W ten sposób możliwe jest przeprowadzenie analizy porównawczej pomiędzy województwami i poziomami nauczania.


Jak wynika z zestawienia w Tabeli 6.7, najczęściej podejmowanym tematem w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach podstawowych są kwestie związane z różnym poziomem zamożności i sprawności uczniów i uczennic. Rozkład odpowiedzi, taki sam właściwie we wszystkich województwach, wspiera obserwację, że bieda jest najczęstszą i/lub najłatwiej zauważalną przesłanką gorszego traktowania w szkołach. Równie częste lub równie łatwe do obserwacji są przypadki dyskryminacji dzieci ze względu na niepełnosprawność, dysfunkcję, problemy zdrowotne. Rzadziej nauczyciele i nauczycielki podejmują kwestię równości ze względu na płeć, kolor skóry, pochodzenie etniczne, narodowe, religię czy wiek. Tematem praktycznie nieobecny w szkołach podstawowych jest kwestia równego traktowania ze względu na orientację seksualną. Wynik ten dotyczy wszystkich badanych województw. Pomimo tego, że analiza danych z systemu ewaluacji wskazuje m.in. na to, że w przestrzeni szkoły mamy do czynienia z homofobiczną mową nienawiści (odzywki typu „ty pedale”), temat nie jest problematyzowany ani podnoszony w działaniach grona pedagogicznego. Trudno jednoznacznie interpretować wyniki dotyczące ostatniego wyboru w kafeterii, w którym pojawia się problem podwójnego przeczenia. Ponieważ odpowiedź z kafeterii „Nie prowadziłem/prowadziłam działań”, zawiera negację, odpowiedź przecząca „nie” zgodnie z logiką oznacza „prowadzenie działań”, odpowiedź twierdząca „tak” oznacza zaś „nieprowadzenie działań”. W kontekście uzyskanych wyników dotyczących poszczególnych przesłanek, w odniesieniu do których zdecydowana mniejszość nauczycieli i nauczycielek deklaruje prowadzenie jakichkolwiek działań, odpowiedzi „nie” na poziomie około 90% w ostatnim pytaniu należy traktować więc z podejrzliwością. Wydaje się bardziej prawdopodobne, że wbrew regułom języka polskiego, deklaracja „nie” oznaczała dla badanych potwierdzenie, że w tym i poprzednim roku szkolnym „nie prowadzili takich działań”. Wątpliwość ta dotyczy wszystkich poziomów edukacji przedstawionych w Tabeli 6.7, 6.8, 6.9.

Tabela 6.7 Działania antydyskryminacyjne ze względu na różne przesłanki – szkoły podstawowe

Czy w tym i poprzednim roku szkolnym podejmował/a Pan/i działania antydyskryminacyjne uwzględniające następujące przesłanki? Proszę wybrać z poniższych																
	Województwo kujawsko-pomorskie				Województwo mazowieckie				Województwo warmińsko-mazurskie				Województwo wielkopolskie			
	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE		
Płeć	50	8%	616	92%	50	9%	497	91%	45	9%	446	91%	30	9%	304	91%
Kolor skóry/rasa	50	8%	616	92%	55	10%	492	90%	48	10%	443	90%	32	10%	302	90%
Pochodzenie etniczne/narodowe	54	8%	612	92%	57	10%	490	90%	45	9%	446	91%	22	7%	312	93%
Pochodzenie społeczne	51	8%	615	92%	62	11%	485	89%	51	10%	440	90%	31	9%	303	91%
Religia	52	8%	614	92%	50	9%	497	91%	59	12%	432	88%	32	10%	302	90%
Poglądy polityczne	4	1%	662	99%	9	2%	538	98%	7	1%	484	99%	1	0%	333	100%
Status ekonomiczny	135	20%	531	80%	83	15%	464	85%	77	16%	414	84%	55	16%	279	84%
Niepełnosprawność/stan zdrowia	132	20%	534	80%	81	15%	466	85%	76	15%	415	85%	65	19%	269	81%
Wiek	48	7%	618	93%	59	11%	488	89%	44	9%	447	91%	36	11%	298	89%
Orientacja seksualna	4	1%	662	99%	11	2%	536	98%	8	2%	483	98%	1	0%	333	100%
Inne	21	3%	645	97%	13	2%	534	98%	15	3%	476	97%	14	4%	320	96%
Nie prowadzili/prowadzili takich działań	66	10%	600	90%	16	3%	531	97%	15	3%	476	97%	14	4%	320	96%

Tabela 6.8 Działania antydyskryminacyjne ze względu na różne przesłanki – gimnazja

Czy w tym i poprzednim roku szkolnym podejmował/a Pan/i działania antydyskryminacyjne uwzględniające następujące przesłanki? Proszę wybrać z poniższych																
	Województwo kujawsko-pomorskie		Województwo mazowieckie		Województwo warmińsko-mazurskie		Województwo wielkopolskie									
	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE								
Płeć	23	8%	258	92%	25	8%	289	92%	22	9%	213	91%	13	9%	139	91%
Kolor skóry/rasa	24	9%	257	91%	23	7%	291	93%	15	6%	220	94%	11	7%	141	93%
Pochodzenie etniczne/narodowe	25	9%	256	91%	23	7%	291	93%	19	8%	216	92%	13	9%	139	91%
Pochodzenie społeczne	26	9%	255	91%	34	11%	280	89%	23	10%	212	90%	17	11%	135	89%
Religia	27	10%	254	90%	30	10%	284	90%	22	9%	213	91%	13	9%	139	91%
Poglądy polityczne	12	4%	269	96%	18	6%	296	94%	8	3%	227	97%	7	5%	145	95%
Status ekonomiczny	45	16%	236	84%	42	13%	272	87%	35	15%	200	85%	21	14%	131	86%
Niepełnosprawność/ stan zdrowia	45	16%	236	84%	42	13%	272	87%	32	14%	203	86%	23	15%	129	85%
Wiek	24	9%	257	91%	30	10%	284	90%	24	10%	211	90%	12	8%	140	92%
Orientacja seksualna	13	5%	268	95%	19	6%	295	94%	9	4%	226	96%	11	7%	141	93%
Inne	10	4%	271	96%	7	2%	307	98%	17	7%	218	93%	8	5%	144	95%
Nie prowadziłem/ prowadziłem takich działań	7	2%	274	98%	22	7%	292	93%	9	4%	226	96%	3	2%	149	98%



Przedstawione powyżej zestawienie odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek gimnazjalnych na pytanie o działania antidyskryminacyjne uwzględniające poszczególne przesłanki dyskryminacji ukazuje tendencję obecną już na poziomie szkół podstawowych, ponownie dotyczącą wszystkich badanych województw. Bieda i niepełnosprawność to przesłanki nierównego traktowania, na które nauczyciele i nauczycielki zwracają najczęściej uwagę. Gorsze traktowanie uczniów i uczennic biednych lub z ograniczoną sprawnością jest stosunkowo najczęstsze lub najłatwiej zauważalne w szkołach. Działania antidyskryminacyjne cały czas jednak należą do rzadkości, szczególnie gdy dotyczą płci, koloru skóry, pochodzenia etnicznego, narodowego czy religii. Porównując dane między szkołami podstawowymi a gimnazjami dotyczące inicjatyw związanych ze zwalczaniem dyskryminacji ze względu na orientację seksualną, widzimy, że obecność tej tematyki jest nieznacznie wyższa w gimnazjach ze wszystkich badanych województw.

Tabela 6.9 Działania antydyskryminacyjne ze względu na różne przesłanki – szkoły ponadgimnazjalne

	Czy w tym i poprzednim roku szkolnym podejmował/a Pan/i działania antydyskryminacyjne uwzględniające następujące przesłanki? Proszę wybrac z poniższych						Województwo kujawsko-pomorskie						Województwo mazowieckie						Województwo warmińsko-mazurskie						Województwo wielkopolskie					
	TAK		NIE		TAK		NIE		TAK		NIE		TAK		NIE		TAK		NIE		TAK		NIE							
Płeć	22	10%	190	90%	16	8%	174	92%	15	8%	172	92%	13	10%	116	90%														
Kolor skóry/rasa	18	8%	194	92%	17	9%	173	91%	16	9%	171	91%	12	9%	117	91%														
Pochodzenie etniczne/narodowe	23	11%	189	89%	21	11%	169	89%	20	11%	167	89%	12	9%	117	91%														
Pochodzenie społeczne	20	9%	192	91%	13	7%	177	93%	17	9%	170	91%	13	10%	116	90%														
Religia	25	12%	187	88%	21	11%	169	89%	20	11%	167	89%	12	9%	117	91%														
Poglądy polityczne	14	7%	198	93%	17	9%	173	91%	12	6%	175	94%	11	9%	118	91%														
Status ekonomiczny	24	11%	188	89%	16	8%	174	92%	25	13%	162	87%	15	12%	114	88%														
Niepełnosprawność/stan zdrowia	27	13%	185	87%	19	10%	171	90%	13	7%	164	93%	15	12%	114	88%														
Wiek	10	5%	202	95%	14	7%	176	93%	14	7%	173	93%	12	9%	117	91%														
Orientacja seksualna	20	9%	192	91%	12	6%	178	94%	10	5%	177	95%	11	9%	118	91%														
Inne	6	3%	206	97%	6	3%	184	97%	10	5%	177	95%	2	2%	127	98%														
Nie prowadziłem/prowadziłam takich działań	4	2%	208	98%	19	10%	171	90%	5	3%	182	97%	3	2%	126	98%														

Z powodu braku dostępu do danych dotyczących działań antidyskryminacyjnych w podziale na poszczególne przestanki dyskryminacji i jednocześnie odnoszące się do techników i zasadniczych szkół zawodowych, przedstawiamy powyżej wyniki dotyczące wyłącznie szkół licealnych. To, co wyraźnie ukazują przywołane dane, zwłaszcza w porównaniu z niższymi poziomami nauczania, to spłaszczenie różnic pomiędzy podejmowaniem inicjatyw związanych z poszczególnymi cechami tożsamości. Mimo iż działania antidyskryminacyjne wciąż w dużej mierze odnoszą się do statusu ekonomicznego i niepełnosprawności, w liceach równie często zaczynają pojawiać się nawiązania do dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne i religię (przede wszystkim w województwie mazowieckim i kujawsko-pomorskim oraz warmińsko-mazurskim). Na poziomie licealnym zdecydowanie zwiększa się także obecność działań antidyskryminacyjnych związanych z orientacją seksualną. Z wyjątkiem szkół z warmińsko-mazurskiego, różnica między obecnością takich inicjatyw a pozostałymi działaniami zmniejsza się w przypadku liceów do paru punktów procentowych (z kilkunastu na poziomie szkół podstawowych). Cały czas jednak, działania antidyskryminacyjne podejmowane są przez zdecydowaną mniejszość nauczycieli i nauczycielek pracujących w badanych szkołach.

6.4 Podsumowanie

Niniejsze podsumowanie przedstawiamy w formie wniosków w podziale na trzy różne grupy, odpowiadające poszczególnym zakresom badania danych gromadzonych w Systemie Ewaluacji Oświaty. Przedstawiamy poniżej: 1. wnioski dotyczące percepcji dyskryminacji przez różnych interesariuszy i interesariuszki życia szkoły; 2. wnioski dotyczące realizacji działań antidyskryminacyjnych w ocenie nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorek i dyrektorów szkół oraz 3. wnioski dotyczące samego Systemu Ewaluacji Oświaty, w tym sposobu prowadzenia ewaluacji zewnętrznej oraz gromadzenia danych.

6.4.1 Wnioski dotyczące percepcji dyskryminacji przez nauczycielki i nauczycieli, rodziców oraz uczennice i uczniów:

1. Występowanie działań noszących znamiona dyskryminacji w szkole potwierdzono w ok. 40% wywiadów z nauczycielkami i nauczycielami oraz w niespełna jednej czwartej wywiadów z rodzicami, przeprowadzonych w ramach ewaluacji w czterech badanych województwach. Widoczna jest tendencja nauczycielek i nauczycieli oraz rodziców (biorących udział w ewaluacjach we wskazanych województwach) do banalizowania, bagatelizowania przypadków nierównego traktowania oraz odnoszenia ich do kategorii incydentów, pojedynczych wydarzeń. Powtarzalną sytuacją jest taka, kiedy dorośli, opisując *de facto* działania dyskryminujące, jednocześnie – w swoich deklaracjach – zaprzeczają ich istnienie.

2. W danych, których dostarcza System Ewaluacji Oświaty, rzadko używany jest język typowy dla opisu dyskryminacji i zjawisk jej pokrewnych, stosowany w edukacji antydyskryminacyjnej (stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, przestanki dyskryminacji itp.). Nazywane są konkretne zachowania: „dokuczanie”, „przezywanie”, „przepychanki – przezywanki”. Opisom tym nie towarzyszy refleksja na temat mechanizmów, które sprawiają, że do tego typu zdarzeń dochodzi. Nie są one traktowane jako różne przejawy tego samego zjawiska.
3. Analizowane dane sugerują, że w życiu szkolnym dyskryminacja pojawia się rzadko, jednak brak jej raportowania świadczyć może raczej o braku kompetencji i wiedzy w zakresie identyfikowania mechanizmów wykluczenia i dyskryminacji. Pojęcia te używane są w Polsce w odniesieniu do rynku pracy i innych obszarów życia publicznego lub grup społecznych podejmujących wyraziste działania na rzecz swoich praw, i mogą wydawać się – zarówno nauczycielkom i nauczycielom, jak i rodzicom – nieadekwatne do życia szkolnego, zbyt dosadne, żeby nazywać nimi zachowania dzieci i młodzieży.
4. Przestanki dyskryminacji, które pojawiają się w kontekście zdarzeń dyskryminacyjnych, najczęściej koncentrują się wokół poziomu zamożności, stanu zdrowia, niepełnosprawności, a także wyglądu zewnętrznego. Można powiedzieć, że podobne przestanki nękania, szykanowania funkcjonują w polskich szkołach od lat (np. nadwaga, noszenie okularów, nieatrakcyjne ubrania), jednak dopiero teraz zachowania takie są traktowane jako dyskryminacja, a nie „zwykłe dokuczanie” wynikające z przebywania w grupie rówieśniczej. Wydawać się może, że grono pedagogiczne czy rodzice są taką diagnozą zaskoczeni, do tej pory traktowali te zjawiska jako „naturalny” element relacji rówieśniczych, problem, który „sam się rozwiąże”.
5. Dane z ewaluacji zewnętrznych dostarczają niewiele informacji na temat reakcji na dyskryminację, zarówno w percepcji nauczycielek i nauczycieli, jak i rodziców. Mimo że w wywiadach grupowych były kierowane do tych grup pytania wprost o działania będące reakcjami na dyskryminację, najczęściej w odpowiedziach pojawiają się informacje dotyczące profilaktyki, a zatem zapobiegania, przeciwdziałania niepożądanym zjawiskom i zachowaniom uczennic i uczniów. Z jednej strony może świadczyć to o próbie zwrócenia uwagi osób prowadzących ewaluację na sam fakt podejmowania jakichkolwiek działań w tym obszarze. Z drugiej – można przypuszczać, że aparat pojęciowy, związany z tematyką antydyskryminacyjną, dla dużej części osób biorących udział w ewaluacji jest nowy, jeszcze nieprzyswojony. Dużo łatwiej jest im posługiwać się „językiem profilaktyki”, odnosić się do pojęć już dobrze osadzonych w szkolnej rzeczywistości i dokumentach oświatowych. W takim kontekście dyskryminacja jest umieszczana w szerszym katalogu – obok przemocy, uzależnień, deficytów w zakresie umiejętności społecznych/interpersonalnych. Drugim charakterystycznym obszarem, do którego odnoszą się dorośli, jest bezpieczeństwo, rozumiane zarówno jako bezpieczeństwo fizyczne, jak i psychiczne.

6. Reakcje na sytuacje zidentyfikowane jako dyskryminujące są opisane zwykle raczej ogólnikowo. Można odnieść wrażenie, że ograniczają się do rozmów, pogadanek, apeli i nie powodują włączania rozwiązań systemowych, np. warsztatów równościowych czy antydyskryminacyjnych. Takie dane mogą nasuwać wniosek, że szkoły, których ewaluacje analizowaliśmy, nie mają wypracowanych strategii czy ścieżek reagowania na dyskryminację, w części przypadków stosuje się działania odnoszące się do ich przejawów, czyli reakcje na przemoc czy odrzucenie jednej z osób, nie skupiając się na przyczynie, ale na skutku. Oczywiście trudno tu wnioskować o polskiej szkole jako takiej, ale można przypuszczać, że cztery województwa i placówki poddane w nich ewaluacji zewnętrznej nie stanowią szczególnego wyjątku w tym zakresie.
7. Pytania dotyczące zjawisk dyskryminacji, kierowane do osób dorosłych, dotyczą jedynie dyskryminacji występującej wśród uczennic i uczniów, tym samym uniemożliwiając identyfikację czy zgłoszenie nierównego traktowania przez osoby dorosłe – dyrekcję, grono pedagogiczne, pracownice/pracowników niepedagogicznych. W innych częściach niniejszego badania widoczne jest, że dyskryminacja, szczególnie ta zidentyfikowana przez liderki i liderów równości, ma miejsce również w relacjach, gdzie jej sprawcami/sprawczyniami są nauczyciele i nauczycielki, a dopuszczają się jej zarówno wobec dzieci i młodzieży, jak i w samym gronie pedagogicznym.
8. Sformułowanie pytania dotyczącego równego traktowania, kierowanego do dzieci i młodzieży, wydaje się przekierowywać uwagę dzieci na traktowanie sprawiedliwe przede wszystkim w odniesieniu do nauczania. Dzieci i młodzież odnoszą się do równego/nierównego traktowania przez nauczycielki i nauczycieli, do zjawiska „faworyzowania”, do prawidłowego, uczciwego stosowania wewnętrznych i przedmiotowych systemów oceniania. Znacznie rzadziej odpowiedzi uczennic i uczniów komunikują zdarzenia związane z dyskryminacją i wykluczeniem. Można przypuszczać, że intencją osób konstruujących narzędzia było odwołanie się do sformułowania zrozumiałego dla dzieci i młodzieży, jednak w analizie wyników widoczne jest, że młodzież odnosi się do innych obszarów życia szkolnego czy funkcjonowania w grupie niż dorośli. Jednocześnie, jak wynika z analizowanych wypowiedzi dorosłych, wcale nie możemy być pewni/pewne, na ile rozumieją oni zjawisko dyskryminacji lub jakiej jego definicji używają.

6.4.2 Wnioski dotyczące działań antydyskryminacyjnych realizowanych przez szkołę – opinie nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorek i dyrektorów

1. Istotny korpus odpowiedzi uzyskanych na pytanie o prowadzone działania antydyskryminacyjne stanowią dwie kategorie: 1) wypowiedzi wprost sygnalizujące brak działań antydyskryminacyjnych („nie było potrzeby prowadzenia takich działań”) oraz 2) wypowiedzi zawierające zwroty bardzo ogólnikowe, niezwiązane z przeciwdziałaniem dyskryminacji („zajęcia tematyczne, zajęcia profilaktyczne, pogadanki”). Mimo że drugi

typ odpowiedzi wydaje się sugerować, że jakieś działania były prowadzone, uznanie tak lapidarnych deklaracji, nieodnoszących się w ogóle do równościowej perspektywy, za spełnienie wymogu „realizacji działań antidyskryminacyjnych obejmujących całą społeczność szkoły” nie wydaje się zasadne. Zdawkowe odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek, nic nie wnoszące do wiedzy na temat tego, jak szkoła radzi sobie z gorszym traktowaniem czy uprzedzeniami, wydają się służyć jedynie formalnemu zaliczeniu wymogu.

2. Trzecią kategorię odpowiedzi tworzą stosunkowo obszerne akapity sprawozdające realizację w szkołach bardzo różnych działań, w różnym stopniu związanych i niezwiązanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji. W odniesieniu do tej kategorii należy odnotować dwie, powiązane ze sobą kwestie. Po pierwsze, szkoły często postrzegają działania antidyskryminacyjne jako „profilaktykę” – prowadzone i sprawozdawane w badaniu inicjatywy, w opinii szkół, nie odpowiadają na żaden problem, ponieważ ten nie występuje. Stąd nierzadkie komentarze typu „nie ma dyskryminacji, zapobiegamy”. Druga obserwacja dotyczy interpretowania przez szkoły pojęcia „działań antidyskryminacyjnych” – jako takowe sprawozdawane są w badaniach najróżniejsze inicjatywy, w wielu przypadkach niezwiązane bezpośrednio z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Wpływ na ujawnioną regularność może mieć kilka, wzajemnie powiązanych czynników. Nauczyciele i nauczycielki nie mają jasności co do tego, czym jest dyskryminacja oraz czym są działania antidyskryminacyjne. Część z nich nie widzi problemu gorszego traktowania, więc też nie rozumie, co może być nań antidotum. Inna część zauważa dyskryminację, ale równocześnie odczuwa obawę przed jej ujawnieniem w badaniu ewaluacyjnym. Stąd odpowiedzi kładące nacisk na profilaktykę i zapobieganie, a także unikanie wprost stwierdzenia, że do zdarzeń dyskryminacyjnych w szkole dochodzi. Kontekst badania – obowiązek spełnienia wymogu nadzoru pedagogicznego – buduje motywację szkół do wykazania się czymkolwiek. W efekcie, do zbioru danych oznaczonych etykietą „działania antidyskryminacyjne” zostają wrzucone najrozmaitsze działania. Można odnieść wrażenie, że nie towarzyszy temu żadna refleksja nad tym, co faktycznie stanowi odpowiedź na problem gorszego traktowania. Widzimy wzajemne oddziaływanie przynajmniej kilku elementów: niskiej świadomości dotyczącej tego, czym jest dyskryminacja i czym są działania antidyskryminacyjne, strachu przed ujawnieniem niewiedzy i jakichkolwiek problemów, dominującej chęci spełnienia biurokratycznego wymogu, czyli oficjalnego uznania, że wszystko jest w porządku. W kontekście przeciwdziałania dyskryminacji podstawowym wyzwaniem nie jest jedynie niewystarczająca wiedza nauczycieli i nauczycielek, ale również, i może przede wszystkim, strach przed przyznaniem się do własnych deficytów. Brak gotowości do ujawnienia indywidualnych oraz organizacyjnych słabości obniża szanse powodzenia jakichkolwiek procesów edukacyjnych czy naprawczych.
3. Na każdym badanym poziomie kształcenia dyrektorom i dyrektorkom, nauczycielom i nauczycielkom brakuje wiedzy na temat dyskryminacji i działań antidyskryminacyjnych. W całym systemie nie ma jasności, jak rozumieć wymóg nadzoru pedagogicznego.

Świadczą o tym dane charakteryzujące realizowane w szkołach „działania antydyskryminacyjne”, które można podzielić na trzy główne typy: 1) działań niezwiązanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, 2) działań potencjalnie związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz 3) rzeczywistych działań antydyskryminacyjnych. Podział ten widać w danych dotyczących wszystkich poziomów nauczania ujętych w badaniu, to jest: szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Na marginesie trzech wyodrębnionych kategorii pojawiają się odpowiedzi wskazujące na poszanowanie prawa jako działanie antydyskryminacyjne – we wszystkim przypadkach deklaracje dotyczyły zapewnienia opieki uczniom i uczennicom nieuczęszczającym na lekcje religii. Warto w tym miejscu odnotować, że realizacja przynależnych szkole obowiązków i powstrzymanie się od dyskryminacji nie jest działaniem antydyskryminacyjnym. Podstawowym założeniem przeciwdziałania dyskryminacji jest podejście aktywne.

4. Wśród działań niezwiązanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, a zadeklarowanych jako takie, pojawiają się: działania charytatywne, religijne, prozdrowotne, ekologiczne i inne. W niektórych przypadkach mamy do czynienia z wykazywaniem jako „antydyskryminacyjnych” inicjatyw, które – w szerszej perspektywie – niosą ze sobą ryzyko dyskryminacji. Dotyczy to przede wszystkim wydarzeń o charakterze religijnym (msze, pielgrzymki, lekcje religii, jasełka itp.), które z jednej strony świadczą o bezkrytycznym przyzwoleniu na dominującą i „przezroczystą” obecność religii katolickiej w szkołach, a co za tym idzie, ryzyko naruszania praw osób o innym wyznaniu lub bezwyznaniowych, z drugiej zaś wiążą się z zagrożeniem upowszechniania treści stereotypowych obecnych w nauczaniu Kościoła katolickiego⁵⁵ lub dyskryminacyjnych wypowiedzi jego przedstawicieli i przedstawicieli, obecnych m.in. w mediach katolickich⁵⁶. To ostatnie ryzyko odnosi się przede wszystkim do przekazów na temat kobiet, osób homoseksualnych, mniejszości religijnych i etnicznych. Z perspektywy przeciwdziałania dyskryminacji, niejednoznaczne są także działania charytatywne prowadzone na rzecz „dzieci z Afryki” lub osób z niepełnosprawnością. Mogą one bowiem utrwalac wizerunek konkretnych grup społecznych, nakreślony jedynie przez pryzmat jednej cechy (biedy, niepełnosprawności) oraz sytuują ich przedstawicieli i przedstawicielki w biernej, mało podmiotowej relacji przyjmowania zewnętrznej pomocy. Jako działania antydyskryminacyjne szkoły wymieniają również działania

55 Por. A. Szwed, *Równość płci, dyskryminacja i feminizm w opiniach księży rzymskokatolickich w Polsce*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 3, s. 157–170; A. Szwed, *Obraz kobiety w nauczaniu Kościoła rzymskokatolickiego i w świadomości księży*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków [w druku].


56 M. Kornak, A. Tatar, *Brunatna księga 2011–2012*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2012; G. Czarnecki, *Raport o homofobicznej mowie nienawiści w Polsce*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2009; S. Kowalski, M. Tulli, *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2003.

prozdrowotne i ekologiczne ewidentnie niezwiązane z kluczowym celem – zapobieganiem nierównemu traktowaniu. Pojawiają się także działania pozorne kryjące się za mało precyzyjnymi deklaracjami typu „wpajanie tolerancji” lub ukazujące inicjatywy zwyczajowo prowadzone przez szkoły, np. Dzień Dziecka czy Dzień Babci i Dziadka.

5. Działania mające potencjał przeciwdziałania dyskryminacji obejmują: inicjatywy integrujące uczniów i uczennice oraz rozwijające ich umiejętności społeczne, projekty przeciwko przemocy, dotyczące różnorodności społecznej oraz działania pomocowe skierowane do konkretnych uczniów i uczennic. W odniesieniu do wszystkich wyróżnionych typów, dostępne dane są zbyt skromne, aby umożliwić jednoznaczne rozstrzygnięcie o profilu antydyskryminacyjnym. Wydaje się raczej, że projekty integracyjne, interpersonalne oraz antyprzemocowe tworzą adekwatne, ale cały czas tylko potencjalne ramy, w których można wzmacniać szkolną perspektywę antydyskryminacyjną. Jeżeli chodzi o inicjatywy promujące wiedzę o różnorodności społecznej, trudno rozstrzygnąć o stopniu, w jakim prowadzone w szkołach działania skutecznie omijają najczęstsze błędy tego typu inicjatyw: a) esencjalizację różnic kulturowych i utrwalanie stereotypowych przekonań na temat różnych grup społecznych, b) osadzenie tematyki różnorodności w kontekście egzotyki, problemów dalekich i niezwiązanych ze społeczeństwem polskim, c) brak odwołań do współczesnych kwestii związanych z różnorodnością społeczną i problemów takich jak rasizm czy homofobia. W odniesieniu do działań pomocowych, którymi objęci są uczniowie i uczennice pochodzący z uboższych rodzin, główną wątpliwość budzi ich skuteczność związana nie tylko z dostarczeniem adekwatnego wsparcia, ale również zapobieganiem stygmatyzacji osób korzystających ze szkolnej pomocy.
6. Działania antydyskryminacyjne opisywane przez nauczycieli i nauczycielki najczęściej dotyczą celowego włączenia uczniów i uczennic zagrożonych dyskryminacją do życia klasy i szkoły, reagowania na dyskryminację oraz realizacji konkretnych przedsięwzięć z jasnym celem przeciwdziałania dyskryminacji, w tym wykorzystywania tematyki prowadzonych lekcji do kształtowania równościowych postaw. Opisy tych działań jakościowo wyróżniają się na tle pozostałych odpowiedzi. Cechuje je żywy, nierzadko emocjonalny język, wyczerpujący opis, bezpośrednie nazywanie problemów związanych z gorszym traktowaniem wśród uczniów i uczennic. Wyraźnie inny, osobisty ton tych narracji jasno wskazuje, że mamy do czynienia z opisem rzeczywistych działań. Oznacza to, że w polskich szkołach pracują nauczyciele i nauczycielki, którzy zauważają dyskryminację i aktywnie jej przeciwdziałają. Mimo iż nie zawsze można jednoznacznie ocenić poziom podejmowanych interwencji – wątpliwości budzą powzięte środki, używany język czy faktyczne efekty – na docenienie zasługuje sam fakt zareagowania na niepokojącą sytuację. Warto podkreślić, że odpowiedzi dotyczące działań antydyskryminacyjnych przynoszą informację o samej dyskryminacji w szkole – pojawiają się przykłady izolowania niektórych uczniów i uczennic, przezywania, wyśmiewania oraz mowy nienawiści.

ujawnieniem trudnych sytuacji oraz chęć wykorzystania sytuacji ewaluacji do budowania wizerunku szkoły, placówki są znacznie silniejsze niż gotowość zebrania prawdziwej informacji zwrotnej. Edukacyjny i rozwojowy sens ewaluacji, w takich warunkach, ma małe szanse na urzeczywistnienie.

2. Część danych zebranych na internetowej platformie Systemu Ewaluacji Oświaty, dotyczących działań antidyskryminacyjnych, nasuwa wątpliwości odnośnie jakości prowadzonej w szkołach ewaluacji. Niektóre z odpowiedzi – deklaracje dyrektorów i dyrektorek – kopiowane są w kwestionariuszach wypełnianych indywidualnie przez nauczycieli i nauczycielki, którzy z kolei przepisują te same odpowiedzi między sobą. Dotyczy to również sformułowań, których powtórzenie przez kilkanaście osób odbiera im minimalny sens czy podstawową wiarygodność. Podobne sytuacje dotyczą przekazywania odpowiedzi rodzicom, powielającym je podczas wywiadów grupowych. Fakt, że w ramach grona pedagogicznego istnieje przyzwolenie na ustalanie i powielanie identycznych formułek w ramach badania ewaluacyjnego, pozbawia szkołę potencjalnych korzyści płynących z zaproponowanych narzędzi badawczych, a w rezultacie, z całej ewaluacji. Dodatkowo, fakt, że szkoły, które na pytanie o działania antidyskryminacyjne udzieliły odpowiedzi wymijających lub po prostu merytorycznie nieadekwatnych, a mimo to spełniają wymóg systemu nadzoru oświaty, oznacza, że obydwie strony procesu – szkoły oraz kuratoria – dają przyzwolenie na funkcjonowanie fikcji. Dotyczy ona w równym stopniu ewaluacji szkół, co przeciwdziałania dyskryminacji.
3. Wnioski płynące z bardzo szczegółowej analizy dotyczącej jednego tylko obszaru, tj. prowadzenia przez szkoły działań antidyskryminacyjnych, mogą stanowić przyczynek do dyskusji nad sposobami ewaluowania, sformułowaniami stosowanymi w pytaniach narzędziowych – o ich szczegółowych konsekwencjach piszemy powyżej, a także przyzwoleniem na gromadzenie w ewaluacji informacji powierzchownych i niewiele wnoszących.
4. Wydaje się, że w przypadku wprowadzania nowej tematyki do Systemu Ewaluacji Oświaty, a taką z pewnością jest dla szkół obszar antidyskryminacji, konieczne jest obudowanie jej w ekspertyzę i narzędzia, wspierające zarówno szkoły, jak i wizytatorki i wizytatorów ds. ewaluacji w faktycznym włączaniu jej w życie szkoły (oraz faktycznej ewaluacji tych działań). W rozporządzeniu użyto sformułowania „działania antidyskryminacyjne”, które nie zostało zdefiniowane w żadnych towarzyszących mu ekspertyzach. W efekcie, zarówno szkoły, jak i osoby prowadzące ewaluację, poruszały się nieco po omacku, korzystając np. z definicji edukacji antidyskryminacyjnej TEA, która jednak nie odnosi się wprost do działań antidyskryminacyjnych. Jednocześnie trzeba pamiętać, że poruszamy się w obszarze kontrowersyjnym, często przedstawianym medialnie w „krzywym zwierciadle”, będącym regularnie powracającym tematem debat na polskiej scenie politycznej. W tym kontekście zaniedbanie wsparcia merytorycznego ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej musiało – z dużym prawdopodobieństwem – poskutkować działaniami o charakterze pozornym czy fasadowym.

- 
5. Należy docenić fakt, że w Systemie Ewaluacji Oświaty wprowadzono zapisy dotyczące konieczności prowadzenia działań antidyskryminacyjnych. Jest to jeden z niewielu tak wyraźnych sygnałów dotyczących konieczności przeciwdziałania dyskryminacji w placówkach oświatowych. Utrzymanie tego wymogu przy jednoczesnym, intensywnym wsparciu merytorycznym szkół w zakresie jego realizacji, może stać się przyczynkiem do systemowego wprowadzania edukacji antidyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej.

7

Rekomendacije

Rekomendacje

Poniższe rekomendacje, oparte na wynikach badania przedstawionych w niniejszym raporcie, dotyczą postulowanych zmian w systemie edukacji formalnej. Ze względu na wyraźną spójność wyników badawczych, przedstawionych w poszczególnych rozdziałach raportu, a uzyskanych za pomocą różnych metod i w oparciu o różne dane, rekomendacje formułujemy wspólnie, bazując na wszystkich wnioskach. Jednocześnie chcemy zaznaczyć, że wartością jest dla nas autonomia szkół, dlatego też sformułowane rekomendacje nie są zaleceniami, a raczej stanowią wskazówki wspierające działania podejmowane w szkołach. Rozumiemy je jako wynikające z naszego badania możliwe kierunki podejmowanych działań i formułujemy w celu pomocy w przeciwdziałaniu dyskryminacji w szkołach.

1. Wymóg prowadzenia „działań antydyskryminacyjnych” w placówkach szkolnych może przełożyć się na realną zmianę w poziomie bezpieczeństwa uczniów i uczennic tylko pod warunkiem rozpoczęcia działań nastawionych na kształcenie i doskonalenie kompetencji antydyskryminacyjnych kadry pedagogicznej. **Bez szeroko zakrojonych działań służących podniesieniu poziomu świadomości, wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz nauczycielek w rozpoznawaniu i radzeniu sobie z dyskryminacją, wyeliminowanie dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami i mowy nienawiści ze szkół jest niemożliwe.** Podstawową barierą w prowadzeniu działań antydyskryminacyjnych jest niewiedza na temat tego, czym jest dyskryminacja.
2. **Należy upowszechniać wiedzę na temat specyfiki szkolnej dyskryminacji, ukazując jej różnorodne przejawy oraz bogaty język wykorzystywany do opisu szerokiego katalogu zjawisk, które budują szkolne spektrum gorszego traktowania.** Jednocześnie należy podkreślać społeczny kontekst (m.in. normy relacji władzy panujących w szkole, kobiecości i męskości, heteronormatywności) oraz wspólny mechanizm dyskryminacji dla wszystkich jej przejawów. Ważne jest wzmacnianie świadomości konsekwencji nierównego traktowania, które dotyczą osoby doświadczające dyskryminacji, jej świadków/świadkinie, sprawców/sprawczynie oraz wpływają destrukcyjnie na atmosferę i poczucie bezpieczeństwa w szkole.


3. Programy budujące świadomość i umiejętności antydyskryminacyjne powinny wprost odnosić się do problemu bagatelizowania zjawiska dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami i mowy nienawiści przez nauczycieli, nauczycielki oraz rodziców. **Należy zdecydowanie uznać, na podstawie istniejących badań, że problem nierównego traktowania istnieje w polskich szkołach, a niezbędnym i pilnym rozwiązaniem nie jest jedynie doraźna profilaktyka czy działania fasadowe mające na celu spełnienie wymagania z rozporządzenia MEN¹, lecz przede wszystkim skuteczne reagowanie na przypadki dyskryminacji oraz prowadzenie szeroko zakrojonej edukacji antydyskryminacyjnej, rozumianej jako działanie systemowe.**
4. **Programy antydyskryminacyjne kierowane do szkół powinny odnosić się do wszystkich możliwych przestanków, w szczególności do biedy jako najbardziej powszechnego wymiaru dyskryminacji.** Każdy przypadek i przestanka dyskryminacji powinny być traktowane jako równoważne, tzn. wymagające reakcji ze strony grona pedagogicznego. Jednocześnie szkoły powinny prowadzić rzetelną i cykliczną diagnozę, na podstawie której można by ocenić, które grupy uczennic i uczniów bądź jednostki są w największym stopniu narażone na dyskryminacyjne zachowania. Rekomendujemy, aby w oparciu o tę diagnozę były prowadzone celowe działania naprawcze i profilaktyczne.
5. **Wątki antydyskryminacyjne, poruszane przez nauczycieli i nauczycielki, powinny odnosić się nie tylko do abstrakcyjnego i ogólnego kontekstu społecznego, ale do kontekstu szkoły i konkretnych sytuacji w niej występujących.** Im więcej refleksyjnej praktyki związanej z codziennym życiem nastolatków i nastolatek, tym skuteczniejsza i ciekawsza jest dla nich edukacja antydyskryminacyjna. Jednocześnie, po analizie przypadków i przestanków dyskryminacji, występujących w konkretnej placówce, możliwe jest zaplanowanie i realizacja adekwatnych działań.
6. Niezwykle cenne byłoby uwzględnienie perspektywy antydyskryminacyjnej w ramach programów zajmujących się przemocą i szkolną agresją – zjawiskami dobrze w szkołach znanymi. Ukazanie ścisłych związków pomiędzy przemocą rówieśniczą a uprzedzeniami i mechanizmem dyskryminacji jest warunkiem koniecznym skutecznego przeciwdziałania tego rodzaju naruszeniom. **Należy budować wiedzę na temat tego, że uczniowie i uczennice doświadczający nękania czy przemocy nie są wybierani w szkołach przypadkowo. Kluczem jest przynależność do grup mniejszościowych lub odstępstwo od arbitralnych, sztywnych i niesprawiedliwych społecznych norm (dotyczących wyglądu, sprawności, zamożności, kobiecości, męskości itd.).**

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

7. **Konieczna jest obecność edukacji antydyskryminacyjnej w programach dydaktycznych i wychowawczych szkół, przy czym powinna ona budować w uczniach i uczennicach umiejętność zarówno trafnej identyfikacji i nazwania dyskryminacyjnych zjawisk w najbliższym otoczeniu, jak i analizy sytuacji pod względem zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją.**
8. **Programy antydyskryminacyjne, kierowane do szkół przez władze oświatowe i organizacje pozarządowe, powinny uwzględniać zarówno problem pojedynczych zdarzeń dyskryminacyjnych, jak i brać pod uwagę istnienie całych struktur dyskryminacji.** W odniesieniu do tych pierwszych, należy proponować rozwiązania służące niwelowaniu dyskryminacji w relacjach między uczniami i uczennicami, między nauczycielkami i nauczycielami oraz pomiędzy obydwoma grupami. Do dyskryminacji dochodzi we wszystkich trzech rodzajach relacji.
9. **Programy antydyskryminacyjne powinny w pierwszej kolejności koncentrować się na przeciwdziałaniu agresji słownej i izolacji – dwóm najczęstszym formom gorszego traktowania w szkołach, które mogą eskalować w stronę przemocy fizycznej.** Niezbędnym elementem takich programów powinny być odniesienia do zdarzeń dziejących się zarówno w fizycznej przestrzeni szkoły, jak i pomiędzy uczniami i uczennicami w Internecie.
10. Konieczne wydaje się zarówno rozpoznanie przez kadrę pedagogiczną dyskryminacyjnych praktyk, wyrażanych poprzez język (w szczególności homofobiczny i rasistowski), jak i rozwijanie wśród nich umiejętności reagowania na tego typu zjawiska. Jednocześnie **nauczyciele i nauczycielki powinni pokazywać uczniom i uczennicom alternatywy dla języka nacechowanego uprzedzeniami bądź krzywdzącego przedstawicielei i przedstawicielki danych grup, poprzez upowszechnianie i wzmacnianie pojęć i sformułowań reprezentujących język równościowy.**
11. **Kluczowym elementem programów antydyskryminacyjnych powinno być wzmacnianie umiejętności adekwatnego reagowania na dyskryminację wśród nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic.** Widoczne są dwa wyzwania: bierność i rodzące się z niej przyzwolenie na gorsze traktowanie, przemoc motywowaną uprzedzeniami czy mowę nienawiści oraz postrzeganie przemocowych strategii jako skutecznych i sprawdzonych sposobów reakcji na dyskryminację. Brak reakcji na dyskryminację wydaje się być pochodną niewystarczającej wiedzy, czym jest dyskryminacja oraz umiejętności praktycznych dotyczących tego, co w danej sytuacji można i należy zrobić. Obojętność nauczycieli, nauczycielek, a także uczniów i uczennic zdecydowanie częściej wynika z braku wiedzy niż z samych uprzedzeń.
12. **Programy antydyskryminacyjne skierowane do nauczycieli i nauczycielek, nastawione na wzmacnianie kompetencji reagowania na dyskryminację powinny proponować rozwiązania oparte na dialogu.** Rozmowa z konkretnym uczniem lub uczennicą oraz „pogadanka” to najpopularniejsze reakcje nauczycieli

i nauczycielek. Należy je potraktować jako punkt wyjścia dla rozwoju umiejętności antydyskryminacyjnych w szkołach i szerszych działaniach antydyskryminacyjnych. Jednocześnie podkreślić należy, że mogą być one skuteczne jedynie w sytuacji, kiedy budowane są na autentycznej partnerskiej relacji między nauczycielami i nauczycielkami a uczniami i uczennicami. Podstawą takiej relacji jest rzeczywiste zainteresowanie i zaangażowanie dorosłych, a nie występowanie z pozycji władzy, oraz otwarta komunikacja z uczniami i uczennicami.

13. W działaniach zmierzających do podnoszenia wiedzy i umiejętności antydyskryminacyjnych nauczycieli i nauczycielek należy korzystać z doświadczeń liderów i liderki równości. W szkołach pracują osoby posiadające odpowiednią świadomość, wiedzę i wysokie umiejętności antydyskryminacyjne, które łączą z osobistą wrażliwością i bogatym doświadczeniem pedagogicznym. **Programy antydyskryminacyjne skierowane do szkół powinny doceniać i bezpośrednio wzmacniać liderów i liderki równości, wykorzystywać ich umiejętności, pokazywać realne przypadki z ich pracy w szkole.**
14. **Należy bardzo jasno i konkretnie doprecyzować, czym jest i zarazem czym nie jest realizacja „działań antydyskryminacyjnych” w szkołach.** Dalszy rozwój Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO) powinien uwzględniać działania budujące wiedzę dyrektorów, dyrektorek oraz nauczycieli, nauczycielek na temat praktycznych sposobów realizacji antydyskryminacyjnych wymagań wynikających z nadzoru pedagogicznego.
15. **Skuteczne przeciwdziałanie dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz mowie nienawiści w szkołach zależy od wdrożenia konkretnych zmian systemowych (ale również na poziomie pojedynczych szkół), a także większego dostosowania narzędzi antydyskryminacyjnych do potrzeb nauczycieli, nauczycielek, uczniów i uczennic oraz warunków pracy w szkole.** Wśród niezbędnych zmian systemowych należy wymienić:
 - a) opracowanie modelu uwzględniania tematyki antydyskryminacyjnej w życiu szkoły, który zapewniłby odejście od działań pojedynczych i podejmowanych *ad hoc*,
 - b) wprowadzenie tematyki przeciwdziałania dyskryminacji do systemu kształcenia nauczycieli i nauczycielek,
 - c) zmianę podręczników szkolnych – włączenie treści wprost poruszających problematykę dyskryminacji,
 - d) podniesienie świadomości dyrektorów i dyrektorek szkół na temat działań antydyskryminacyjnych.
16. Narzędzia edukacji antydyskryminacyjnej, proponowane szkołom przez różne podmioty, powinny wykorzystywać przynajmniej dwie ścieżki. Pierwszą jest uwzględnianie perspektywy antydyskryminacyjnej w istniejących i dobrze zakotwiczonych w szkołach:
 - a) zajęciach integracyjnych i interpersonalnych,
 - b) działaniach antyprzemocowych,

- 
- c) projektach na temat różnorodności społecznej oraz
 - d) działaniach pomocowych kierowanych do konkretnych uczniów i uczennic.
- Drugą ścieżką jest rozwijanie obecnych w szkołach elementów edukacji antydyskryminacyjnej. Chodzi o:
- a) doskonalenie umiejętności włączania wszystkich uczniów i uczennic w życie klasy i szkoły,
 - b) rozwijanie kompetencji reagowania na dyskryminację,
 - c) wzmocnienie umiejętności realizacji projektów antydyskryminacyjnych, w tym włączenie tematyki równościowej do regularnie prowadzonych lekcji.

8

Aneks. Narzędzia badawcze

Aneks. Narzędzia badawcze

8.1 Przewodnik do wywiadów indywidualnych

Ogólne informacje

1. Początek wywiadu – przedstawienie się i omówienie projektu, wprowadzenie do wywiadu.
 - a) Spotkanie należy rozpocząć od przedstawienia się, przekazania informacji o badaniach oraz poinformowania, że ze względów metodologicznych rozmowa musi być nagrywana (dla uniknięcia niezręcznych sytuacji związanych z odmową nagrywania, informację o konieczności dźwiękowej rejestracji wywiadu należy przekazywać już na etapie rekrutacji rozmówców/rozmówczyń).

Przykładowa wypowiedź:

Dzień dobry, nazywam się ABC XYZ. Reprezentuję Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Towarzystwo przystąpiło właśnie do realizacji nowego projektu badawczo-rzeczniczego pn. „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, realizowanego w partnerstwie z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej. Opiekę merytoryczną nad badawczą częścią projektu sprawuje kadra akademicka z Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Celem naszych badań jest przyjrzenie się sytuacjom związanym z dyskryminacją, nierównym traktowaniem, a także prowadzonym przez szkoły i placówki działaniom równościowym, zarówno z perspektywy uczennic i uczniów, jak i nauczycielek i nauczycieli. Dziękuję Panu/Pani za wyrażenie zgody na udział w naszych badaniach.

Chciałbym/chciałabym porozmawiać z Panem/Panią o sytuacjach związanych z dyskryminacją i działaniach, które mają jej zapobiegać, o problemach i wyzwaniach w tym zakresie i dowiedzieć się, czego potrzebują szkoły, aby mogły bez przeszkód prowadzić działania antydyskryminacyjne, w tym edukację antydyskryminacyjną i równościową.

Ze względów metodologicznych nasza rozmowa musi być nagrywana, ale wszystkie informacje, jakie Pan/Pani przekaże, pozostaną poufne, a Pana/Pani imię i nazwisko nie pojawi się w żadnych materiałach opracowanych w czasie projektu badawczego.

- b) W przypadku liderów/liderek równości początek wywiadu powinien zawierać elementy wypowiedzi autobiograficznej rozmówcy/rozmówczynie, ukierunkowanej zwłaszcza na zarysowanie kontekstu własnej działalności w obszarze tematyki antydyskryminacyjnej.

Przykładowe pytania:

- Co skłoniło Pana/Panią do tej działalności?
 - Jakie doświadczenia, zdarzenia wpłynęły na to, że zainteresował/zainteresowała się Pan/Pani tematyką antydyskryminacyjną?
 - Czy podejmował/podejmowała Pan/Pani wcześniej podobne działania?
2. Należy przyjąć zasadę („sytuacja-akcja-rezultat”), zgodnie z którą w przypadku odwołania się rozmówcy/rozmówczynie do sytuacji związanej z dyskryminacją, która miała miejsce, należy dopytać o:
- sytuację (zdarzenie – co się stało, kontekst sytuacji, miejsce, osoby zaangażowane, kim w tej sytuacji była/jaką rolę odegrała osoba opowiadająca);
 - akcję (jak dokładnie przebiegła sytuacja);
 - rezultat (co z sytuacji wynikało dla osób zaangażowanych, czy ktoś i w jaki sposób zareagował bezpośrednio, czy reakcja ta była pozytywna czy negatywna, jak zareagował personel szkoły, czy zdarzenie zostało zgłoszone dyrekcji, pedagogowi/pedagożce, nauczycielom itp.).

Pytania do wywiadów

- Jak Pan/Pani rozumie słowo „dyskryminacja”?
- Jakie grupy uznaje Pan/Pani za szczególnie narażone na dyskryminację w społeczeństwie polskim oraz konkretnie w Pana/Pani szkole? W jakich wymiarach przejawia się dyskryminacja w Pana/Pani szkole?
- Jacy uczniowie szczególnie często – w Pana/Pani ocenie – doświadczają wykluczenia lub napiętnowania? W jakich sytuacjach się to przejawia?
- Czy Pana/Pani zdaniem wszyscy uczniowie/uczennice w szkole czują się bezpieczni/bezpieczne? Z czego może wynikać brak poczucia bezpieczeństwa?
- Z jakiego rodzaju sytuacjami dyskryminacji spotkał/spotkała się Pan/Pani w szkole? Jaka była reakcja na te sytuacje? Kto ze strony szkoły zareagował i w jaki sposób? Jak zareagowali uczniowie/uczennice?

- Zgodnie z Pana/Pani wiedzą, jakie zdarzenia o charakterze dyskryminacyjnym mają lub miały miejsce w tej szkole? Kogo one dotyczą? Co stało się z osobami doświadczającymi tych zdarzeń? Proszę o podanie przykładów [Uwaga: po wstępnej odpowiedzi osoba prowadząca badanie pogłębia, dopytując o przebieg konkretnych sytuacji].
- Czy nauczyciele/nauczycielki doświadczają dyskryminacji w szkole? W jakich wymiarach? Kogo ona szczególnie dotyka? Jak sobie radzą w tej sytuacji?
- Jak Pana/Pani zdaniem wygląda przygotowanie nauczycieli/nauczycielek do: rozpoznawania sytuacji dyskryminacji; przeciwdziałania jej; pracy z osobami doświadczającymi dyskryminacji i jej sprawcami/sprawczyniami?
- Czy Pan/Pani osobiście czuje się dobrze przygotowany/przygotowana do reagowania na sytuację dyskryminacji?
- Czy Pana/Pani zdaniem szkoła wprowadziła mechanizmy przeciwdziałania dyskryminacji? Jakich są to mechanizmy? Jak ocenia Pan/Pani ich skuteczność?
- Jak ocenia Pani/Pan wprowadzenie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej regulacji nakładających na szkołę obowiązek prowadzenia działań antydyskryminacyjnych? Jakich działań podjęła Pana/Pani szkoła w celu zrealizowania tego obowiązku?
- Jakich działań antydyskryminacyjnych uważa Pan/Pani za skuteczne i w jaki sposób może je wprowadzać w szkole?
- Jakich instytucji w otoczeniu szkoły mogą wspierać ją w działaniach antydyskryminacyjnych? Z jakimi organizacjami Pana/Pani szkoła współpracuje? Jak wygląda ta współpraca? Jakich przynosi skutki?
- Jak postrzega Pan/Pani rolę nauczycielskich związków zawodowych w przeciwdziałaniu dyskryminacji? Jakiego rodzaju działania podejmują związki?
- Jakich działań antydyskryminacyjnych inicjują/wspierają organy prowadzące szkoły i władze oświatowe?
- Jak uczniowie przeciwstawiają się działaniom dyskryminacyjnym?
- Czy uważa Pan/Pani, że Polska jest krajem, w którym żyje się godnie, ma się poczucie solidarności?
- Czym lub kim się Pan/Pani inspirowa w swoich działaniach? Jaką ideą? Jaką osobą? Czy uważa Pan/Pani kogoś za autorytet? Kogo? Dlaczego akurat tę osobę?
- Czy chciałby/chciałaby Pan/Pani coś jeszcze dodać w kwestii tego, czego potrzeba szkołom, aby lepiej przeciwdziałać dyskryminacji?

3. Zakończenie spotkania

Osoba prowadząca wywiad informuje, że zakończyła zadawanie pytań oraz dziękuje za możliwość jego realizacji.

Po zakończeniu wywiadu osoba prowadząca rozmowę wypełnia kwestionariusz badacza/badaczki – wywiad indywidualny.

8.2 Przewodnik do wywiadów grupowych

1. Przedstawienie się i omówienie celu spotkania (max. 5 minut)

Przykładowa wypowiedź:

Dzień dobry, nazywam się ABC XYZ. Reprezentuję Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Jest to organizacja, która przez edukację chce przeciwdziałać nierównemu traktowaniu różnych osób i grup w społeczeństwie. Obecnie prowadzimy badania, które dotyczą dyskryminacji w polskich szkołach. Na podstawie tych badań chcemy się zorientować, jak różne grupy czują się w szkole: czy wszyscy czują się tak samo dobrze, czy może niektórzy z jakichś względów są traktowani gorzej. Ja sam/sama już wcześniej brałem/brałam udział w [tu można podać przykład badań, szkoleń czy innych działań dotyczących edukacji/dyskryminacji, żeby nieco przybliżyć własne doświadczenia badawcze/edukacyjne uczniom; jeśli ktoś wcześniej nie pracował z młodzieżą, to może zaznaczyć, że jest to dla niego/niej pierwszy tego typu kontakt z uczniami oraz że jest bardzo zainteresowany/zainteresowana tym spotkaniem i opiniami, które zostaną wyrażone]. To nasze spotkanie fachowo określa się jako „wywiad grupowy” albo „fokus”, ale chciałbym/chciałabym, abyśmy potraktowali to jako swobodną rozmowę, w której nie ma prawidłowych i nieprawidłowych wypowiedzi. Po prostu każda wypowiedź jest dla nas ważna, każdy wasz głos zostanie wzięty pod uwagę. Ponieważ spotkanie będzie nagrywane i odbywa się w szkole, konieczne było, abyście wyrazili/wyraziły pisemną zgodę na udział. Dlatego chcę się upewnić, że wszystkie obecne tu osoby podpisały taki formularz [tu pokazać podpisane formularze]. Nagrywanie jest konieczne, aby łatwiej było nam później opracować raport z badań. Bez tego byłoby to bardzo trudne. Jednocześnie zapewniamy wam pełną anonimowość. Proponuję tylko, abyście wybrali sobie imiona lub pseudonimy, pod którymi będziecie „występować”, gdy wasze wypowiedzi będą cytowane w raporcie z badań. W trakcie spotkania możemy posługiwać się waszymi prawdziwymi imionami, ale ja sobie zapiszę, kto będzie jak opisany. Podczas całego spotkania będzie z nami ZYX BCA, który/która będzie robić notatki i dbać o stronę techniczną [tu druga osoba krótko się przedstawia i opowiada o sobie].

2. Nawiązanie imiennego kontaktu z uczestnikami/uczestniczkami wywiadu (max. 10 min.)

Przykład:

Ponieważ trochę już o nas wiecie, chciałbym/chciałabym, abyście teraz wy powiedzieli/powiedziały parę słów o sobie [tutaj potrzebne będzie krótkie ćwiczenie – gra typu „rozgrzewacz”/ „starter”, którego celem będzie: a) poznanie imion uczestników/uczestniczek, b) zaangażowanie uczestników/uczestniczek poprzez opowiedzenie przez nich o sobie nawzajem w jakiś nieszablony sposób; te osoby prawdopodobnie będą się znać, więc można poprosić o podzielenie się informacjami o zainteresowaniach, upodobaniach, marzeniach itp.].

3. Rozmowa o atmosferze i samopoczuciu w szkole (max. 20 min.)

Tę część można poprowadzić w oparciu o jakieś techniki warsztatowe, a nie wyłącznie jako „suchą” dyskusję. Pierwsze pytanie można zadać do przedyskutowania w parach przez 5 minut. W zależności od warsztatowego doświadczenia osoby prowadzącej i nastawienia grupy, moderator/moderatorka może poprosić o opisanie atmosfery poprzez skojarzenia, metafory itp. W trakcie dyskusji należy koniecznie poprosić o interpretacje tych skojarzeń. Można je później wykorzystywać jako „punkt odniesienia”, zwracając się do konkretnych osób lub par.

Warto zadać takie pytania:

- Jaka jest atmosfera w waszej szkole? Jak się tutaj czujecie?
- Czy w szkole częściej czujecie się dobrze czy źle?
- Co sprawia, że czujecie się w szkole bezpiecznie / brakuje wam takiego poczucia?
- W jakich sytuacjach i z jakiego powodu zdarza się wam w szkole czuć źle, w jakich dobrze? Czy są osoby, które w waszej szkole mogą czuć się źle, którym ktoś dokucza z jakiegoś powodu?

[W tym miejscu można dopytać, czym „wyróżniają się” takie osoby i dlaczego mogą je spotykać nieprzyjemności].

4. Miniwarsztat: gra „Cztery pozycje” (max. 30 min. razem z dyskusją)

Przed przystąpieniem do realizacji tej części spotkania należy upewnić się, czy znane jest uczestnikom/uczestniczkom słowo „dyskryminacja”. Jeśli jest znane, to warto zapytać, jak je rozumieją. Jeśli nie jest znane, to trzeba krótko je scharakteryzować przystępnym językiem, można podać przykłady.

Pytania:

- Czy znacie słowo „dyskryminacja”?

- Jak rozumiecie to słowo?
- Czym waszym zdaniem jest „dyskryminacja”?

Miniwarsztat: Moderator/moderatorka rozdaje karty pracy; osoby uczestniczące wypełniają je przez ok. 15 min. Są uprzedzone, że karty nie będą im odbierane, natomiast będą materiałem pomocniczym do dyskusji. Następnie przez maksymalnie 10 minut w grupach 4-osobowych wymieniają się swoimi uwagami. Moderator/moderatorka rozpoczyna wspólną dyskusję dotyczącą treści kart:

- Jakiego rodzaju sytuacje opisaliście/opisaliście?
- Kim były osoby doświadczające dyskryminacji? Na czym polegała dyskryminacja?
- Jak zachowywały się podczas opisywanych przez was sytuacji osoby będące świadkami? Jak wy się zachowywaliście/zachowywałyście? Jak zakończyło się to zdarzenie?
- Co powoduje, że będąc świadkami dyskryminacji, podejmujemy działania lub nie?
- Jakie grupy w społeczeństwie są szczególnie źle traktowane?
- Dlaczego, waszym zdaniem, niektórzy ludzie są źle traktowani w społeczeństwie?
- Jak ludzie reagują, gdy ktoś jest źle traktowany?
- Czy słyszeliście/słyszaliście o jakichś działaniach przeciwko dyskryminacji?

5. Dyskryminacja w szkole (max. 20 min.)

[Poniższe pytania należy zadać, jeśli w czwartej części nie pojawiły się przykłady dotyczące dyskryminacji w szkole lub pojawiły się tylko pobieżnie]

- Czy w waszej szkole ktoś doświadcza dyskryminacji? Kim są te osoby? Czy tylko uczniowie? [Co z nauczycielami?]
- Podajcie przykłady sytuacji dyskryminacji w szkole.
- W jaki sposób zareagowali w tych sytuacjach nauczyciele/nauczycielki? Jak inni uczniowie i uczennice?
- Jakiego rodzaju działania podejmują uczniowie/nauczyciele/dyrekcja, aby sprawić, że szkoła staje się lepszym/bezpieczniejszym miejscem?
- Jakie jeszcze działania mogliby/powinni podejmować?

6. Zakończenie spotkania (ok. 5 min.)

Moderator/moderatorka krótko podsumowuje spotkanie, prosi uczestników/uczestniczki o zadawanie pytań, dziękuje za udział w spotkaniu. W ramach podziękowania za udział wręcza drobne upominki.

Po zakończeniu wywiadu osoba prowadząca rozmowę wypełnia kwestionariusz badacza/badaczki – wywiad grupowy.

Karta pracy. Ćwiczenie „Cztery Pozycje”

<p>Opisz jedną sytuację w szkole, w której poczułeś/ poczułaś się dyskryminowany/dyskryminowana lub potraktowany/potraktowana niesprawiedliwie przez inną osobę</p>	<p>Opisz jedną sytuację w szkole, w której ty zachowałeś/zachowałaś się dyskryminująco w stosunku do innej osoby.</p>
<p>Opisz sytuację w szkole, w której byłeś/byłaś świadkiem aktu dyskryminacji i nic nie zrobiłeś/ zrobiłaś, aby temu zapobiec czy przeciwdziałać</p>	<p>Opisz sytuację w szkole, w której byłeś/byłaś świadkiem aktu dyskryminacji i przeciwstawiłeś/ przeciwstawiłaś się temu.</p>

Pomysł ćwiczenia pochodzi z publikacji: *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, pod red. I. Podsiadło-Dacewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005. Kartę pracy zaadaptowano do sytuacji szkolnej na potrzeby niniejszego badania.

9

Opracowanie i wdrażanie standardów
równego traktowania w szkole – potrzeby,
doświadczenia, wnioski

Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski¹

9.1 Potrzeby dotyczące opracowania i wdrażania standardów równego traktowania w szkołach i w systemie edukacji formalnej

Potrzeba opracowania i wdrażania standardów równego traktowania w szkołach ma dwa szczególnie istotne źródła. Pierwszym z nich są nauczyciele i nauczycielki oraz dyrekcje szkół, którzy i które zgłaszają potrzebę wsparcia w określaniu standardów równego traktowania, mających zastosowanie w odniesieniu do zróżnicowanej sytuacji uczniów i uczennic oraz ułatwiających kadrze pedagogicznej reagowanie w sytuacjach związanych z codziennym funkcjonowaniem szkoły. Z doświadczeń ostatnich kilku lat współpracy pomiędzy Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) a szkołami (głównie takimi, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie) wynika, że coraz częściej szkoły potrzebują wsparcia w opracowaniu i wdrożeniu standardów równego traktowania nie tylko w odniesieniu do konkretnych przesłanek (np. narodowości, płci), ale i szerzej – standardów, które pomogłyby w przeciwdziałaniu stereotypom, uprzedzeniom, dyskryminacji, mowie nienawiści i innym pokrewnym zjawiskom, bez względu na przesłankę, jakiej dotyczą. W roku szkolnym 2013/2014 FRS rozpoczęło realizację pilotażowego programu, polegającego na kompleksowym wsparciu szkół w opracowaniu i wdrożeniu wewnętrznych polityk równego traktowania – tzw. Kodeksów Równego Traktowania (KRT). Pierwszym etapem programu był warsztat dla dyrekcji i wybranych

1 Artykuł na podstawie: A. Kozakoszczak, *Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski*, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 5/2014, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014. Copyright © Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej 2014. Redakcja językowa oryginalnego tekstu: Anna Walas. Artykuł dostępny na stronie FRS pod adresem: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/seriat/artykuly-2014/> [dostęp: 20.01.2015].

przedstawielek i przedstawiciele kadry pedagogicznej. Uczestniczki i uczestnicy warsztatu podkreślali potrzebę utworzenia w szkołach standardów równego traktowania, obejmujących szeroki wachlarz przesłanek, m.in. narodowość, orientację seksualną, wygląd (np. przezywanie uczniów i uczennic z otyłością lub noszących okulary), ale także status ekonomiczny i społeczny dzieci oraz ich rodzin, który jest coraz częściej dostrzegany i sygnalizowany przez kadrę pedagogiczną jako jedna z głównych form różnicowania pomiędzy uczniami i uczennicami, prowadząca do wykluczenia z grupy rówieśniczej oraz dyskryminacji.

Drugim istotnym źródłem potrzeb, dotyczących opracowania i wdrażania standardów równego traktowania w szkołach, jest nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 10 maja 2013 roku. Zgodnie z treścią załącznika do tego rozporządzenia, szkoły są zobowiązane do realizowania działań antydyskryminacyjnych, adresowanych do całej społeczności szkoły². Jednocześnie brakuje narzędzi i propozycji, które w sposób systemowy wspierałyby szkoły w tworzeniu i/lub stosowaniu rozwiązań na poziomie instytucjonalnym – pomagałyby określić ramowe standardy, procedury i plany działań na rzecz wspierania równego traktowania. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 maja 2013 roku, obligujące szkoły do prowadzenia działań antydyskryminacyjnych, obejmujących całą społeczność szkoły, nie definiuje działań antydyskryminacyjnych, nie precyzuje również ich celów ani założeń, a tym samym stwarza ryzyko, że realizacja jego zapisów będzie działaniem pozornym, mającym na celu formalne wypełnienie zobowiązania, a nie prowadzenie rzeczywistych działań w oparciu o rzetelną diagnozę sytuacji i potrzeb w danej szkole.

9.2 Kodeks Równego Traktowania – idea i założenia

Potrzeba opracowania i wdrażania standardów równego traktowania w szkołach wymaga podejścia instytucjonalnego, uwzględniającego funkcjonowanie szkoły jako całości, a także zaproponowania konkretnych, praktycznych rozwiązań wspierających szkoły. Realizacja standardów równego traktowania może przyjąć różne formy, np. szkoleń dla kadry pedagogicznej, dotyczących równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji, cyklicznych zajęć dla uczniów i uczennic, kształtujących postawy otwartości i szacunku wobec różnorodności społecznej, oraz wdrażania w szkole procedur, określających sposób składania

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10.05.2013 zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2013, poz. 560), załącznik „Wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione dla ustalenia poziomu D i poziomu B”, pkt II „Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego”, wymaganie 6 „Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji”, jeden z obszarów niniejszego wymagania na poziomie D (poziom podstawowy): „W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”.

skarg w przypadku sytuacji nierównego traktowania oraz sposób reagowania na nie przez szkołę. Aby osiągnąć trwałą i kompleksowy efekt, najczęściej konieczne jest stosowanie kilku form jednocześnie. Niniejszy artykuł przedstawia propozycję opracowanego przez FRS narzędzia, wspierającego równe traktowanie i przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole, jakim jest KRT³.

Istotną inspiracją dla określenia założeń i roli KRT jest definicja wykluczenia w edukacji przyjęta przez władze miasta Cardiff (Walia), wskazująca na rolę szkół i systemu edukacji w przeciwdziałaniu temu zjawisku oraz zjawiskom pokrewnym. Zgodnie z tą definicją, wykluczenie jest to „niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w procesach, postawach, zachowaniach, mających znamiona dyskryminacji, a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnej mniejszości rasowej, etnicznej, narodowej lub kulturowej”⁴. Co niezwykle istotne, zapewnienie równego traktowania oraz środowiska szkolnego wolnego od uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji jest definiowane jako obowiązek i standard, którego powinny przestrzegać szkoły, zaś uchybienia w tym zakresie postrzegane są jako niepowodzenie szkoły w realizacji jej zadań. Definicja przyjęta w Cardiff jest ważną inspiracją dla KRT właśnie ze względu na podkreślenie aktywnej i wiodącej roli szkół.

W pilotażu opracowania i wdrożenia KRT we współpracy z FRS w roku szkolnym 2013/2014 oraz 2014/2015 wzięło udział dziewięć szkół podstawowych i gimnazjalnych z województw: mazowieckiego, lubelskiego i kujawsko-pomorskiego. Do uczestnictwa w tym procesie zaproszone zostały szkoły zróżnicowane pod względem wielkości (w tym liczebności uczniów i uczennic oraz kadry) i lokalizacji (duże miasta i mniejsze miejscowości). Udział każdej szkoły w opracowaniu i wdrożeniu KRT był dobrowolny, a decyzja o nim była podejmowana na podstawie informacji o celach procesu, jego poszczególnych etapach, potrzebnym zaangażowaniu szkoły (czasowym i osobowym), a także o możliwości korzystania ze wsparcia FRS na wszystkich etapach tworzenia KRT i jego wdrażania. Informacje te były przekazywane dyrekcji szkół pisemnie oraz telefonicznie. Dyrekcje większości szkół konsultowały przystąpienie do współpracy z FRS z radą pedagogiczną, a przed podjęciem decyzji często zadawały telefonicznie szereg pytań doprecyzowujących zasady uczestnictwa. Zasady te i wzajemne

-
- 3 Z opisami przykładowych działań wspierających dzieci z doświadczeniem migracji w szkole można zapoznać się w publikacji: *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, pod red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
 - 4 Definicja została zaczerpnięta z dokumentu opracowanego w 2007 roku przez Cardiff County Council „School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools”, <http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/lancashire-guidelines-and-procedures-for-dealing-with-and-reporting-racist-incidents-in-schools.pdf> [dostęp: 10.12.2014].

zobowiązania zostały opisane w porozumieniach, podpisywanych pomiędzy każdą szkołą a FRS przed rozpoczęciem współpracy.

Celem pilotażu jest lepsze poznanie praktycznych potrzeb i doświadczeń szkół w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji oraz opracowania i wdrażania standardów równego traktowania, a także weryfikacja założeń, efektywności i użyteczności KRT jako narzędzia mającego wspierać szkoły w stosowaniu standardów równego traktowania. Pilotażowi towarzyszy założenie dalszego upowszechniania narzędzia wśród szkół w Polsce, z uwzględnieniem wniosków i rekomendacji ze współpracy ze szkołami biorącymi udział w pierwszej edycji.

KRT określa najważniejsze wartości i cele szkoły dotyczące równego traktowania, a także sposoby ich realizacji. Poniżej omówione zostały główne założenia KRT, wyróżniające go spośród innych form wsparcia dla szkół, dotyczących równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji.

- a) **Szeroki zakres przesłanek.** Jednym z kluczowych założeń i celów KRT jest wyznaczenie ram, dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i zjawiskom pokrewnym w szkole, uwzględniających szeroki zakres przesłanek tak, aby każda osoba, należąca do społeczności szkoły, miała zapewnione równe traktowanie oraz była chroniona przed dyskryminacją, bez względu na swoje cechy i przynależność do określonych grup społecznych. Zapisy KRT powinny więc odnosić się do równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, stopień sprawności, wygląd, orientację seksualną, stopień zamożności, stopień znajomości języka polskiego, narodowość, pochodzenie etniczne, kolor skóry, wyznanie lub bezwyznaniowość, a także inne cechy, a nie jedynie ze względu na wybraną cechę lub wybrane cechy (np. kolor skóry lub niepełnosprawność).
- b) **Szerokie rozumienie „społeczności szkolnej”.** W kontekście opracowania i wdrażania KRT społeczność szkolna jest definiowana możliwie szeroko jako społeczność, na którą składa się wiele grup o różnych potrzebach i o różnym wpływie na życie szkoły, pozostających we wzajemnych relacjach. Są to między innymi: dyrekcja, kadra pedagogiczna (w tym nauczycielki i nauczyciele, wychowawczynie i wychowawcy klas, osoby pracujące w świetlicy, psycholożki i psychologowie oraz pedagogi i pedagodzy szkolni), osoby zatrudnione w szkole na podstawie innej niż karta nauczyciela, rodzice i opiekunowie prawni (zarówno zrzeszeni w formalnych ciałach, np. w radzie rodziców, jak i niezrzeszeni), a także uczniowie i uczennice. Z założenia zapisy KRT powinny dotyczyć relacji w obrębie wszystkich grup tworzących społeczność szkoły oraz pomiędzy nimi. W praktyce, w procesie opracowania i wdrażania KRT, istotne jest uwzględnienie zróżnicowanych potrzeb i perspektyw tych grup, m.in. poprzez dążenie do bezpośredniego zaangażowania ich przedstawicieli i przedstawicieli w ten proces.
- c) **Trwałe ramy dla równego traktowania w szkole.** Funkcją KRT jest wyznaczenie trwałych ram dotyczących równego traktowania, niezależnych m.in. od zmian

personalnych w danej instytucji (zarówno na stanowiskach zarządczych, jak i wśród kadry pedagogicznej) oraz odnoszących się do różnych obszarów funkcjonowania szkoły (np. do prowadzonych działań wychowawczych, edukacyjnych, opiekuńczych, czasu spędzanego przez dzieci nie tylko na lekcjach, ale także np. w stołówce).

- d) **Żywy proces versus martwe zapisy.** KRT jako dokument (lub kilka powiązanych ze sobą dokumentów), wypracowany przez społeczność szkolną, powinien odzwierciedlać diagnozę potrzeb szkoły, jej sytuacji i celów związanych z równym traktowaniem z perspektywy różnych grup oraz zawierać opis sposobów ich realizacji. Najistotniejszym założeniem KRT jest jednak to, że nie może być on jedynie martwym zapisem lub dokumentem. Opracowanie i wdrożenie KRT, a także monitorowanie efektów podejmowanych w szkole działań na rzecz równego traktowania powinno być żywym procesem, opierać się na świadomej obserwacji, wyciąganiu wniosków i reagowaniu, a tym samym prowadzić do działania i zmiany.
- e) **Narzędzie zwiększające samodzielność szkół.** Ze względu na swoją kompleksowość KRT został pomyślany jako narzędzie mające na celu zwiększanie samodzielności szkoły w stosowaniu standardów równego traktowania, monitorowaniu sytuacji w szkole oraz podejmowaniu odpowiednich działań, a nie usługa wykonywana na rzecz szkoły przez organizację lub instytucję zewnętrzną. To szkoły oraz poszczególne osoby ją tworzące wiedzą najlepiej, na jakie potrzeby związane z równym traktowaniem powinien odpowiadać KRT. Wsparcie dla szkoły w opracowaniu i wdrożeniu KRT powinno więc polegać na dostarczaniu niezbędnej wiedzy, umiejętności i częściowych narzędzi, możliwych do wykorzystania samodzielnie, a także na pomocy w określeniu zasobów, które szkoła może wykorzystać w procesie tworzenia polityki równego traktowania. Odpowiedzialność za poprowadzenie całego procesu leży jednak po stronie szkoły, stąd niezwykle istotna jest rola dyrekcji.

9.3 Wsparcie dla szkół w opracowaniu i wdrożeniu KRT

FRS w ramach pilotażu opracowania i wdrożenia KRT udzielało szkołom kompleksowego wsparcia. Współpracy tej towarzyszyło założenie, że każda ze szkół samodzielnie opracuje własny KRT, w optymalny sposób odpowiadający na aktualne potrzeby społeczności szkolnej oraz uwzględniający dotychczas wypracowane standardy i sprawdzone rozwiązania. Aby zapewnić odpowiednie warunki do samodzielnej pracy szkół nad opracowaniem i wdrożeniem KRT, FRS podzieliło proces współpracy ze szkołami na dwa etapy: pierwszy obejmujące dwudniowe szkolenie dla dyrekcji i wybranych reprezentantek oraz reprezentantów kadry szkół, drugi – indywidualne wsparcie dla szkół.

Celem szkolenia dla dyrekcji jest przede wszystkim przygotowanie do pełnienia funkcji eksperckiej i liderkiej w zakresie równego traktowania, stworzenie możliwości wymiany doświadczeń, wątpliwości, pomysłów i sprawdzonych rozwiązań w gronie osób zarządzających

szkołami, a także zaplanowanie procesu dalszej współpracy dyrekcji ze społecznościami szkół nad opracowaniem i wdrożeniem KRT. Ze względu na różne uwarunkowania szkół, dotyczące m.in. ich lokalizacji, wielkości, priorytetowych celów wychowawczych, kultury organizacyjnej czy stylu zarządzania, wymiana doświadczeń między nimi miała szczególną wartość. Wspólna praca dyrekcji szkół w ramach szkolenia prowadzonego przez FRS miała bowiem na celu poszerzenie spektrum doświadczeń i rozwiązań, z których można czerpać inspiracje, a jednocześnie zapewnić, że KRT opracowane w poszczególnych szkołach będą cechowały się spójnością co do najważniejszych założeń i celów.

W drugim etapie wsparcie udzielane szkołom przybiera bardziej zróżnicowane formy, dostosowane do indywidualnych potrzeb danej placówki. Mogą to być np. szkolenia dla rady pedagogicznej, dotyczące równego traktowania, doradztwo w procesie formułowania zapisów KRT, konsultacje, dotyczące informowania społeczności szkolnej o KRT, facylitacja spotkań roboczych, pomoc w wyborze lub opracowaniu narzędzi monitorowania standardów równego traktowania itp. Elastyczność form wsparcia jest istotna ze względu na zróżnicowane potrzeby i zasoby szkół. Zróżnicowanie to może znaleźć odzwierciedlenie w ostatecznym kształcie, jaki przybierają KRT opracowywane przez konkretne szkoły: ich treści, stopniu szczegółowości, autonomiczności lub powiązaniach z innymi dokumentami szkolnymi.

9.4 Kodeks Równego Traktowania – struktura narzędzia

Proponowana przez FRS struktura KRT jako wewnętrznej polityki równego traktowania i narzędzia wspierającego równe traktowanie w szkole składa się z kilku części, które mogą być modyfikowane przez szkoły w zależności od ich potrzeb i doświadczeń. Proponowane elementy KRT to:

- „Credo”, czyli określenie wartości i przekonań szkoły, dotyczących równego traktowania (w tym odwołanie do obowiązujących przepisów prawa), które są fundamentem dla pozostałych, bardziej szczegółowych zapisów KRT.
- Określenie wizji szkoły, w której działają standardy równego traktowania, i sformułowanie ogólnego celu wdrożenia KRT.
- Określenie szczegółowych celów KRT w odniesieniu do potrzeb i sytuacji konkretnej szkoły.
- Określenie sposobu realizacji celów szczegółowych (w jaki sposób cele szczegółowe wynikające z wizji i celów ogólnych będą realizowane w codziennym funkcjonowaniu szkoły).
- Określenie stanowiska szkolnego Pełnomocnika ds. Równego Traktowania i określenie zakresu zadań osoby pełniącej tę funkcję.
- Określenie sposobu, w jaki można zgłaszać sytuacje wymagające reakcji w kontekście zapewnienia równego traktowania szkole (zarówno przez uczniów i uczennice, rodziców

- i opiekunów prawnych, jak przez pracownice i pracowników szkoły) oraz określenie procedury reagowania na zgłoszenie przez szkołę.
- Określenie sposobu monitorowania przestrzegania standardów równego traktowania w szkole.
 - Określenie sposobu informowania społeczności szkolnej o KRT i jego zapisach.
- Przykładowy, modelowy KRT, proponowany szkołom przez FRS jako inspiracja i punkt wyjścia do opracowania własnych standardów i procedur, stanowi załącznik do niniejszego artykułu.

9.5 Korzyści z opracowania i wdrożenia KRT

Przewidywane korzyści, wynikające z opracowania i wdrożenia szkolnych Kodeksów Równego Traktowania, wskazywane przez dyrekcje i kadre szkół, można pogrupować, przypisując je do poszczególnych grup tworzących społeczność szkoły. Ponadto korzyści z opracowania i wdrożenia KRT mogą odnosić się także do ogólnych wartości i celów istotnych dla szkół i systemu edukacji formalnej. Wiele z nich przynależy jednocześnie do kilku z tych kategorii. Wśród ogólnych korzyści, odnoszących się do istotnych dla szkoły i systemu edukacji wartości, dyrekcja oraz kadra szkół wskazały:

- wzmacnianie samorządności i demokracji w szkole,
- zapewnienie przejrzystości działania szkoły,
- tworzenie warunków do tego, aby dyskryminacja w szkole była ujawniana.

Otwartość na przyjmowanie informacji o przypadkach dyskryminacji, a także stworzenie sprzyjających warunków do pozyskiwania takich informacji są szczególnie warte docenienia w kontekście ogromu zadań, jakimi obarczone są szkoły, a w szczególności nauczycielki i nauczyciele. Mimo dodatkowej pracy, jaka wiąże się z opracowaniem i wdrożeniem KRT, a także ewentualnym zajmowaniem się zgłaszanymi sytuacjami dotyczącymi nierównego traktowania, większość dyrekcji i kadry szkół uczestniczących w pilotażu była zdania, że korzyści wynikające z funkcjonowania KRT są warte wysiłku podjętego w celu jego opracowania i wdrożenia.

Wśród korzyści wynikających z wdrożenia KRT dla szkoły jako instytucji wymienione zostały między innymi:

- istnienie jasnej ścieżki odwoławczej i uniwersalnej procedury w sytuacji zgłoszenia przypadku dyskryminacji,
- większe poczucie bezpieczeństwa i pewności szkół w podejmowanych przez nie działaniach w odpowiedzi na zgłoszenie dyskryminacji, także w sytuacji, jeśli nie zostanie ono rozpatrzone pozytywnie,
- określenie działań mających na celu zapobieganie dyskryminacji, a nie tylko reagowanie na nią,

- zwiększenie prestiżu szkoły, a tym samym zwiększenie liczby kandydatek i kandydatów do danej szkoły i podwyższenie pozycji szkoły w rankingach,
- pozycjonowanie szkoły jako eksperta i lidera w dziedzinie równego traktowania (mogące przejawiać się m.in. zaproszeniami do udziału w wydarzeniach zewnętrznych, np. konferencjach, seminariach, dzielenia się doświadczeniami i ekspertyzą),
- możliwość wywiązania się z obowiązujących przepisów (np. wynikających z przytoczonego wcześniej rozporządzenia Ministra Edukacji).

Dodatkowo część szkół jako korzyść z udziału w pilotażu wskazała satysfakcję z rozwoju i bycia pionierem równego traktowania wśród szkół w Polsce.

Na szczególną uwagę zasługuje powiązanie wdrożenia KRT ze wzrostem prestiżu i renomy danej placówki, a w konsekwencji – jej atrakcyjności dla uczniów i uczennic oraz rodziców bądź opiekunów prawnych. Z opinii dyrekcji szkół wynika, że działania na rzecz równego traktowania mogą być wartościowane pozytywnie i doceniane, mimo wskazywanych jednocześnie potencjalnych trudności i obaw, wiążących się z nieprzychylnymi reakcjami rodziców lub społeczności lokalnych na poruszanie konkretnych zagadnień związanych z tematyką przeciwdziałania dyskryminacji (np. równego traktowania ze względu na płeć lub orientację seksualną).

Jako korzyści dla kadry pedagogicznej i pracowników oraz pracowników szkół nauczycielki i nauczyciele oraz dyrekcja wymienili:

- jasne wskazówki, dotyczące postępowania w sytuacji zgłoszenia lub dostrzeżenia przypadku dyskryminacji w szkole,
- zwiększenie profesjonalizmu nauczycielek i nauczycieli oraz kadry szkół (w tym konieczność oddzielenia prywatnych opinii od obowiązku przestrzegania standardów równego traktowania, wynikających z pełnionej funkcji),
- motywację do rozwoju zawodowego i osobistego, w tym zwiększania wiedzy dotyczącej równego traktowania i dyskryminacji,
- zwiększenie motywacji do reagowania na zaobserwowane przejawy dyskryminacji ze strony innych nauczycielek i nauczycieli oraz pracowników i pracownic szkół, także dzięki możliwości skorzystania z pomocy Pełnomocnika/Pełnomocniczki ds. Równego Traktowania.

W wypowiedziach dyrekcji oraz przedstawioelek i przedstawioel kadry szkół wyraźnie uwidocznił się wątek związany z reagowaniem na przejawy nierównego traktowania wobec uczniów i uczennic ze strony innych nauczycielek i nauczycieli oraz kadry pedagogicznej. Reagowanie w takich sytuacjach może wiązać się z ryzykiem narażenia swojej pozycji w szkole oraz negatywną reakcją zarówno ze strony osoby, której zachowania dotyczy, jak i ze strony innych osób. Funkcja pełnomocnika lub pełnomocniczki ds. równego traktowania ułatwiłaby nauczycielkom i nauczycielom reagowanie nie tylko na przejawy dyskryminacji, stereotypy lub uprzedzenia wyrażane przez uczniów i uczennice, ale także przez kolegów i koleżanki.

Jako korzyści dla uczniów i uczennic, wynikające z opracowania i wdrożenia szkolnego KRT, wskazane zostały:

- lepsze, bardziej sprawiedliwe traktowanie uczniów i uczennic,
- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa uczniów i uczennic w szkole,
- lepsze przestrzeganie praw uczniów i uczennic,
- zwiększenie wpływu uczniów i uczennic na funkcjonowanie szkoły,
- wzrost zaufania do dorosłych.

Dyrekcja oraz nauczycielki i nauczyciele uczestniczący w pilotażu, oprócz korzyści związanych z przestrzeganiem standardów odnoszących się do powszechnych wartości i norm (sprawiedliwe traktowanie, przestrzeganie praw), odnosili się także do „miękkich” efektów równego traktowania uczniów i uczennic, które to efekty mają wpływ na wzrost zaufania do dorosłych i stanowią niezwykle istotną wartość dodaną, wpływającą na jakość relacji pomiędzy poszczególnymi grupami tworzącymi społeczność szkoły. W tym wypadku – na zwiększenie podmiotowości i partnerstwa w relacji pomiędzy grupą, która posiada formalną władzę (nauczycielki i nauczyciele) oraz grupą, która tej władzy podlega (uczniowie i uczennice).

W opinii dyrekcji oraz nauczycielek i nauczycieli, z opracowania i wdrożenia w szkole KRT wypływają następujące korzyści dla rodziców i opiekunów prawnych:

- zwiększenie świadomości dotyczącej równego traktowania, w tym równego traktowania ich dzieci w szkole,
- polepszenie komunikacji z rodzicami i opiekunami prawnymi oraz wzrost ich zaufania do szkoły dzięki temu, że zgłaszane przez nich obawy i uwagi będą traktowane poważnie oraz będą spotykać się z odpowiednią reakcją ze strony szkoły,
- zwiększenie wiedzy rodziców i opiekunów prawnych, dotyczącej sposobu zgłaszania przypadków dyskryminacji dziecka w szkole, sposobu oraz czasu ich rozpatrywania,
- zwiększenie zaangażowania rodziców i opiekunów prawnych w życie szkoły i działania na rzecz szkoły.

Podobnie jak w przypadku uczniów i uczennic, wzrost zaufania okazał się istotnym czynnikiem również w ocenie korzyści wynikających z opracowania i wdrożenia KRT dla rodziców lub opiekunów prawnych. Co więcej, w funkcjonowaniu KRT szkoły widzą także szansę na zwiększenie zaangażowania rodziców lub opiekunów prawnych. Zaangażowanie to może przełożyć się bezpośrednio na polepszenie możliwości edukacyjnych i rozwojowych dzieci oraz służyć aktywniejszemu wspieraniu przez rodziców inicjatyw i propozycji szkół zarówno w wymiarze finansowym, jak i czasowym.

9.6 Integrowanie KRT z innymi dokumentami szkolnymi

Ważnym wnioskiem z pilotażu opracowania i wdrażania szkolnych KRT we współpracy FRS ze szkołami z różnych części Polski jest potrzeba powiązania KRT z innymi dokumentami

szkolnymi w taki sposób, aby tworzyły one spójną podstawę dla przeciwdziałania dyskryminacji i działań na rzecz równego traktowania w szkole. Podczas szkolenia rozpoczynającego pilotaż, dyrekcje oraz kadra szkół wskazywały na konieczność zapisania w KRT odniesień do obowiązujących w szkole innych dokumentów, dotyczących reagowania na nierówne traktowanie lub zapobiegania mu, np. procedur reagowania w sytuacjach wymagających interwencji wychowawczej czy przyjętego przez szkołę kodeksu etycznego nauczycielek i nauczycieli. Dzięki temu zapisy KRT oraz zapisy innych dokumentów, regulujących zasady i standardy działania szkoły, mogą uzupełniać się nawzajem, tworząc szczelniejszy system, wspierający równe traktowanie i przeciwdziałanie dyskryminacji. Jednocześnie część szkół uczestniczących w pilotażu opracowania i wdrożenia KRT potraktowała przystąpienie do tego procesu jako okazję do uporządkowania, doprecyzowania i wzmocnienia dotychczas stosowanych zasad i praktyk związanych z równym traktowaniem, a nie jako zupełnie nowe działanie.

Oprócz potrzeby merytorycznego połączenia KRT z innymi dokumentami szkolnymi, istotną kwestią okazało się formalne umocowanie KRT w sieci dokumentów, określających zasady funkcjonowania szkoły, w tym szczególnie jego odniesienie do statutu szkoły. Dyrektorki i dyrektorzy szkół wskazywali potrzebę wprowadzenia do statutu szkoły zapisów odnoszących się do KRT, uzasadniających oraz legitymizujących jego istnienie i funkcję. Kilkakrotnie podkreślono także konieczność zaangażowania rady pedagogicznej oraz rady rodziców jako organów uchwalających i zatwierdzających obowiązujące w szkole dokumenty, standardy i procedury.

Opisane podejście dyrekcji do wdrażania KRT potwierdza, że opracowanie i wdrożenie wewnętrznej polityki równego traktowania (np. w formie KRT) może być jednocześnie rozwiązaniem praktycznym i systemowym, będącym w zasięgu możliwości szkół w Polsce. Z perspektywy wprowadzania systemowych rozwiązań, dotyczących równego traktowania w szkołach, upowszechnienie idei wewnętrznych polityk równego traktowania (np. w formie Kodeksów Równego Traktowania) byłoby krokiem w kierunku standaryzacji kwestii związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz dałoby szkołom punkt odniesienia w projektowaniu i realizowaniu działań na rzecz równego traktowania⁵.

5 Więcej o standardach, politykach i procedurach dotyczących równego traktowania w szkole i systemie edukacji formalnej można przeczytać w artykule opisującym rozwiązania stosowane w tym zakresie w Cardiff (Walia), które stały się inspiracją i punktem odniesienia dla założeń Kodeksów Równego Traktowania: A. Kozakoszczak, *Równy dostęp do edukacji oraz równe traktowanie w edukacji – przykład miasta Cardiff w Walii*, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 1/2014, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014, www.ffrs.org.pl/biblioteka [dostęp: 10.12.2014].

9.7 Warunki konieczne umożliwiające opracowanie i wdrożenie KRT w szkole

Niezwykle istotnym założeniem pilotażu opracowania i wdrożenia KRT było dobrowolne uczestnictwo szkół reprezentowanych przez dyrekcje w tym procesie. Wzięły w nim udział jedynie te szkoły, których dyrekcje zgadzały się z przedstawionymi założeniami KRT, miały motywację do przeprowadzenia całego procesu oraz widziały w nim potencjalne korzyści dla siebie. Dyrekcje tych szkół cechują się otwartością na uczenie się oraz odwagą w poruszaniu tematyki równego traktowania, która w systemie edukacji formalnej w Polsce wciąż bywa postrzegana jako kontrowersyjna⁶. Odwaga diagnozowania obszarów wymagających zmian, dostrzeganie w nim korzyści oraz gotowość do podejmowania konkretnych działań to szczególnie istotne elementy nastawienia dyrekcji szkół, które są liderami procesu opracowania i wdrażania KRT.

Z doświadczeń pierwszej fazy pilotażu, polegającej na przygotowaniu szkół do samodzielnego opracowania i wdrożenia KRT, wynika, że efektywność procesu opracowania i wdrożenia KRT zależy w dużej mierze od:

- motywacji, zaangażowania i poparcia dla równego traktowania i idei KRT ze strony dyrekcji szkoły,
- motywacji i zaangażowania ze strony co najmniej jednej osoby z kadry szkoły (niekoniecznie z poziomu zarządzania instytucją), dla której tematyka równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji jest istotna ze względu na pełnioną w szkole funkcję (np. pedagogiki szkolnej) i/lub ze względu na osobistą wrażliwość, przekonania, wartości),
- odpowiedniego poinformowania i włączenia pozostałych osób tworzących kadrę pedagogiczną szkoły w proces opracowania i wdrażania KRT,
- odpowiedniego, realistycznego rozplanowania w czasie pracy nad opracowaniem KRT, uwzględniającego harmonogram roku szkolnego oraz cykliczne wydarzenia w kalendarzu danej szkoły.

W dalszej kolejności niezwykle istotne jest oczywiście wsparcie merytoryczne dla szkoły, którego w ramach pilotażu udzielało FRS, w tym jego jakość, forma i dostępność. Kluczowe do rozpoczęcia procesu opracowania i wdrożenia KRT są jednak sprzyjające warunki, na które składają się wymienione wyżej czynniki.

6 Czynnikiem zachęcającym szkoły do uczestnictwa w procesie opracowania i wdrożenia KRT oraz legitymizującym poruszanie tematyki równego traktowania była dla szkół m.in. informacja o objęciu tego procesu honorowymi patronatami przez Rzecznika Praw Obywatelskich, Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji.

9.8 Opracowanie i wdrażanie KRT – zasoby i wyzwania

Otwartość na zmiany, wysoki poziom motywacji i zaangażowania, poparcie ze strony dyrekcji, odwaga w podejmowaniu tematyki równego traktowania oraz wiedza i umiejętności dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji są ważnymi warunkami sukcesu opracowania i wdrożenia KRT, jednak oprócz nich każda ze szkół dysponuje dodatkowymi zasobami, a także spotyka się z różnymi wyzwaniami. Jedną z ostatnich części pilotażowego warsztatu, wprowadzającego do tematyki równego traktowania i opracowania KRT dla dyrekcji i wybranej kadry szkół, dotyczyła analizy zasobów, szans, zagrożeń i ograniczeń mogących mieć wpływ na proces opracowania i wdrażania KRT. W wyniku analizy SWOT⁷, dyrekcje oraz przedstawicielki i przedstawiciele kadry szkół wskazały i wskazali czynniki, które ich zdaniem w szczególny sposób mogą pozytywnie wpłynąć na efektywność i jakość opracowania i wdrożenia KRT oraz najbardziej prawdopodobne bariery i przeszkody, które mogą utrudnić ten proces. Wskazane przez szkoły wewnętrzne zasoby i ograniczenia oraz szanse i okoliczności wynikające z czynników zewnętrznych można pogrupować w następujące kategorie:

1. Zasoby szkół:

Wypracowane i sprawdzone przez szkoły procedury i dokumenty:

- Dobry program wychowawczy realizowany w szkole.
- Sprawdzone, dobrze działające procedury, dotyczące reagowania w sytuacjach trudnych.
- Funkcjonowanie w szkole kodeksu etycznego pracowników szkoły.

Dotychczasowe doświadczenia związane z prowadzeniem działań na rzecz równego traktowania:

- Doświadczenie w pracy z dziećmi cudzoziemskimi jako grupą szczególnie narażoną na wykluczenie i dyskryminację.
- Objęcie odpowiednim wsparciem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w taki sposób, że ich sytuacja w szkole jest ustabilizowana.
- Zebranie i wydanie w formie publikacji dobrych praktyk działania szkoły (we współpracy z organizacją pozarządową).

7 Analiza SWOT (skrót od angielskich słów: *strenghts, weaknesses, opportunities, threats*) polega na określeniu mocnych i słabych stron danego przedsięwzięcia oraz okoliczności zewnętrznych sprzyjających jego realizacji (szans) lub jej zagrażających (barier).

Współpraca z instytucjami i organizacjami zewnętrznymi wobec szkoły:

- Współpraca z organizacjami pozarządowymi, możliwość korzystania z ich ekspertyzy, a także możliwość udziału w organizowanych przez nie szkoleniach i projektach.

Istotną kategorią zasobów szkół są też **kompetencje kadry oraz relacje pomiędzy poszczególnymi grupami tworzącymi społeczność szkolną**, w tym między innymi:

- Działalność na terenie szkoły osób pełniących funkcje związane ze wspieraniem uczniów i uczennic oraz społeczności szkolnej, np. asystentki międzykulturowej, pedagoga lub pedagogożki, psychologa lub psycholożki, mentorki kulturowej.
- Dobrze funkcjonujący zespół psychologiczno-pedagogiczny.
- Zatrudnianie osoby prowadzącej świetlicę dla dzieci cudzoziemskich oraz wysokie kompetencje tej osoby.
- Organizowanie przez szkołę cyklicznych szkoleń dla rodziców, a tym samym zbudowanie dobrej relacji z rodzicami.

Jako istotny zasób, warunkujący efektywność procesu wdrażania standardów równego traktowania, szkoły wskazały przede wszystkim pozytywne nastawienie oraz świadomość, że KRT jest im potrzebny.

2. Wskazane przez szkoły ograniczenia, które mogą stanowić utrudnienie lub barierę w opracowaniu i wdrożeniu standardów równego traktowania:

Kompetencje i nastawienie kadry:

- Obojętność części kadry pedagogicznej na kwestie związane z równym traktowaniem, brak zaangażowania części kadry w działania wychowawcze.
- Brak wsparcia i zaangażowania ze strony pracowników i pracownic szkoły, niebędących kadrą pedagogiczną.
- Przekonanie części kadry, że obowiązujące w szkole zasady i normy są wystarczające oraz nie ma potrzeby realizowania dodatkowych działań dotyczących równego traktowania.
- Niechęć do zmian.

Odpowiedzią na te ograniczenia w dużej mierze mogłyby być działania edukacyjne dla kadry. Nie można jednak pomijać szerszego kontekstu funkcjonowania nauczycieli i nauczycielek w Polsce, który przyczynia się do niskiego poziomu motywacji. Spośród najistotniejszych czynników można wymienić między innymi: niski prestiż zawodu nauczycielki/nauczyciela oraz niskie wynagrodzenie za wykonywaną pracę, warunki pracy prowadzące do wypalenia zawodowego, obciążenie „papierologią”, brak dostatecznych rozwiązań instytucjonalnych, wspierających kadrę pedagogiczną w pracy z grupami dzieci i młodzieży o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Nie należy również zapominać, że nauczycielki i nauczyciele, podobnie jak inne osoby, które przeszły przez system edukacji formalnej w Polsce, często nie

miały/mieli wcześniej okazji zdobyć wiedzy i kompetencji dotyczących równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji.

Organizacja pracy szkoły:

- Dużo bieżących spraw, których pilność jest priorytetowa wobec kwestii związanych z równym traktowaniem. Trudność w wygospodarowaniu czasu na zajmowanie się kwestiami strategicznymi (takimi jak opracowanie i wdrożenie KRT).
- Wypalenie zawodowe, rutyna.
- Przeciężenie nauczycielek i nauczycieli formalnościami, ograniczające czas, który mogą przeznaczyć na działania wychowawcze.

Specyfika szkoły:

- Część szkół wskazywała na dużą rotację dzieci cudzoziemskich, utrudniającą osiągnięcie trwałych rezultatów związanych z wprowadzaniem standardów równego traktowania.

Brak dostatecznej wiedzy, kompetencji i ekspertyzy dotyczących równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji:

- Niewystarczająca wiedza na temat równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji.
- Niedostateczna identyfikacja innych niż dzieci cudzoziemskie grup uczniów i uczennic zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem. Dostrzeganie indywidualnych przypadków dyskryminacji lub pojedynczych dzieci wymagających wsparcia, ale bez świadomości rzeczywistej skali zjawiska oraz jego źródeł.

Odpowiedzią na tę trudność może być wsparcie w opracowaniu i/lub zastosowaniu narzędzi i metod diagnozy potrzeb związanych z równym traktowaniem, a także monitorowania standardów ich przestrzegania. Wskazanie przez dyrekcje szkół niedostatecznej identyfikacji potrzeb związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji jako ograniczenia jest jednocześnie niezwykle cenne jako przejaw uświadomionej niekompetencji.

Finansowanie:

- Ograniczone możliwości pozyskania środków na działania dotyczące równego traktowania.

Obawa przed negatywnymi reakcjami z zewnątrz:

- Obawa przed poruszeniem tematyki równego traktowania, a szczególnie tematyki związanej z gender, lekcjami etyki, związkami partnerskimi oraz obawa o oskarżenia o „seksualizację” dzieci.

3. Ponadto szkoły wskazywały na brak jasnych wytycznych, jaka jest ich rola w odniesieniu do wymienionych zagadnień oraz na brak jednoznacznego stanowiska i poparcia dla działań mających na celu wspieranie równego traktowania oraz przeciwdziałanie dyskryminacji ze strony organów nadrzędnych wobec szkół (np. kuratorów, MEN), co jest wyraźnym wskazaniem do podjęcia odpowiednich działań ze strony wymienionych instytucji. Najważniejsze szanse i działania mogące sprzyjać opracowaniu i wdrażaniu standardów równego traktowania w szkołach:

- **Doprecyzowanie przepisów oświatowych** w taki sposób, aby działania na rzecz równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji miały silniejszą podstawę prawną, legitymizującą ich prowadzenie w szkole (proces ten został rozpoczęty wprowadzeniem przytaczanego wcześniej zapisu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, zobowiązującego szkoły do realizowania działań antydyskryminacyjnych adresowanych do całej społeczności szkolnej).
- **Wsparcie i zaangażowanie ze strony społeczności lokalnej**, w tym szczególnie współpraca z organizacjami pozarządowymi, a zwłaszcza możliwość uczestniczenia w organizowanych przez nie szkoleniach.

4. Zagrożenia zewnętrzne, które mogą znacząco utrudnić wdrażanie szkolnych standardów równego traktowania:

- **Brak przychylności wybranych osób, grup, instytucji i autorytetów w społeczności lokalnej**, w tym władz samorządowych (zwłaszcza w kontekście zmian personalnych po wyborach samorządowych), sprzeciw rodziców lub opiekunów prawnych wobec wdrożenia standardów równego traktowania (szczególnie poruszania zagadnień postrzeganych jako kontrowersyjne), a także sprzeciw ze strony przedstawicieli Kościoła rzymskokatolickiego.
- **Brak możliwości pozyskania finansowania** na realizację planowanych działań związanych z równym traktowaniem w szkole.

9.9 Wsparcie dla szkół w procesie opracowania i wdrażania KRT

Okolicznością ułatwiającą szkołom podjęcie decyzji o przystąpieniu do opracowania i wdrożenia KRT była szczegółowa i wyczerpująca informacja przekazywana przez FRS wraz z zaproszeniem do uczestnictwa w tym procesie – zarówno w formie pisemnej, jak i telefonicznie. Wszystkie szkoły miały świadomość celów całego procesu, przebiegu jego poszczególnych etapów, a także szacunkowej ilości czasu i zaangażowania, jakich będzie wymagało uczestnictwo w przedsięwzięciu. Dodatkowo, szkoły były informowane o możliwości elastycznego

skorzystania ze wsparcia FRS w każdym momencie opracowania i wdrażania KRT. Rozważając opracowanie i wdrożenie szkolnych polityk równego traktowania jako rozwiązania systemowego, należałoby wziąć pod uwagę konieczność zapewnienia szkołom zarówno odpowiedniego przygotowania merytorycznego do rozpoczęcia tego procesu, jak i wsparcia narzędziowego i metodologicznego na różnych etapach jego realizacji. Jako szczególnie istotną potrzebę, dotyczącą wsparcia we wdrażaniu standardów równego traktowania, szkoły wskazywały wiedzę o narzędziach i metodach monitorowania przestrzegania standardów równego traktowania⁸.

Zaangażowaniu szkół w opracowanie i wdrożenie KRT sprzyjała również możliwość rozpoczęcia procesu od wspólnego spotkania dyrekcji oraz wybranych przedstawicieli lub przedstawicieli kadry pedagogicznej. Wymiana doświadczeń, pomysłów, inspiracji, sprawdzonych rozwiązań, ale także możliwość podzielenia się wątpliwościami, dylematami, trudnościami i wyzwaniem dla dyrekcji i kadrze większe poczucie pewności, jeśli chodzi o przeciwdziałanie dyskryminacji oraz lepsze podstawy do opracowania i wdrażania standardów równościowych w swoich szkołach. Uczestnictwo w spotkaniu warsztatowym poświęconym równemu traktowaniu, nie tylko z perspektywy merytorycznej, ale także z perspektywy zarządzania placówką edukacyjną, było dla dyrekcji szkół niecodzienną okazją do podzielenia się swoim doświadczeniem z innymi osobami pełniącymi podobne funkcje oraz do skorzystania z doświadczeń innych szkół.

Szczególnie istotnym etapem wspierania szkół w opracowaniu i wdrażaniu KRT wydaje się zdefiniowanie korzyści i zasobów szkół związanych z opracowaniem, wdrażaniem i stosowaniem standardów równego traktowania. Wiele szkół ma doświadczenie we wprowadzeniu rozwiązań, bezpośrednio lub pośrednio mających na celu zapewnienie równego traktowania. Zdefiniowanie tych działań, procedur oraz pisanych lub niepisanych norm i zasad stanowi dobry punkt wyjścia do ich usystematyzowania, uporządkowania, uzupełnienia, np. w postaci KRT (lub innej formy szkolnej polityki równego traktowania), a także do planowania na ich podstawie dalszych działań.

9.10 Podsumowanie

Celem pilotażu polegającego na opracowaniu i wdrożeniu przez szkoły KRT przy wsparciu FRS jest lepsze poznanie praktycznych potrzeb i doświadczeń szkół w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji oraz opracowania i wdrażania standardów równego traktowania,

8 Dobrym wzorem rozwiązań instytucjonalnych zapewniających szkołom tego rodzaju wsparcie są standardy stosowane w systemie zarządzania oświatą w mieście Cardiff (Walia) oraz funkcjonujące tam stanowisko Pełnomocnika ds. Równego Traktowania w Edukacji (*equality officer*), zatrudnianego przez instytucję będącą odpowiednikiem polskiego wydziału edukacji urzędu miasta. Por. poprzedni przypis.

a także weryfikacja założeń, efektywności i użyteczności KRT jako proponowanego szkołom narzędzia. Pierwszy etap pilotażu uwidocznił wiele zasobów szkół, ich oczekiwania i nadzieje odnośnie efektów całego procesu, potrzeby związane z rozpoczęciem pracy w społeczności szkolnej, prowadzącej do wypracowania KRT, a także obawy związane z jego wdrażaniem. Pokazał i potwierdził również, jak istotna jest motywacja dyrekcji dotycząca przystąpienia do całego procesu oraz jej rola w dalszej pracy nad KRT. Kolejne etapy pilotażu obejmują: wyłonienie w szkołach osób lub grup, które będą bezpośrednio zaangażowane w opracowanie KRT, korzystanie z indywidualnego wsparcia na poszczególnych etapach opracowywania i wdrażania KRT, wreszcie opracowywanie narzędzi monitorowania jego efektywności i ewaluację. Na ich podstawie możliwe będzie sformułowanie wniosków i rekomendacji umożliwiających wystandaryzowanie samego narzędzia oraz założeń i przebiegu poszczególnych etapów procesu wsparcia dla szkół tak, aby z doświadczeń i efektów pracy zarówno szkół, biorących udział w pilotażu, jak i FRS, mogły skorzystać kolejne szkoły, a także system edukacji w Polsce. Mamy nadzieję, że doświadczenia, wnioski i rekomendacje, będące rezultatami tego procesu, zostaną wykorzystane do upowszechniania i promowania standardów równego traktowania w szkołach przez instytucje decyzyjne wobec systemu edukacji formalnej w Polsce.



Artykuł powstał w ramach projektu pt. „Zasada równego traktowania w praktyce – rozwiązania systemowe wspierające integrację obywateli i obywateli państw trzecich oraz społeczeństwa przyjmującego w administracji publicznej i edukacji” (nr projektu: 60/10/EFI) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżetu państwa oraz w ramach projektu pt. „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona” finansowanego z Funduszy Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG).

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść artykułu.

Cytowanie oraz wykorzystanie części lub całości treści materiału dozwolone jest z podaniem źródła.

9a

Przykładowy Kodeks Równego Traktowania

Przykładowy Kodeks Równego Traktowania

Kodeks Równego Traktowania

Szkoły Podstawowej nr _____ w _____

My, kadra pedagogiczna oraz pracownicy i pracownice Szkoły Podstawowej nr _____ w _____, oświadczamy, że respektujemy obowiązujące w Polsce przepisy dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji i równego traktowania oraz dokładamy wszelkich starań, aby zapewnić ich przestrzeganie w naszej szkole.

Zdajemy sobie sprawę, że niektóre osoby i grupy społeczne w Polsce doświadczają niesprawiedliwego, gorszego traktowania ze względu na narodowość, pochodzenie etniczne, kolor skóry, wyznanie lub bezwyznaniowość, płeć, stopień sprawności, orientację seksualną, stopień zamożności i inne cechy.

Jesteśmy przekonani, że równe traktowanie jest podstawowym prawem każdego człowieka, dlatego przeciwstawiamy się wszelkim formom dyskryminacji, uprzedzeń, stereotypów oraz mowie nienawiści.

Aktywnie dążymy do tego, aby nasza szkoła była miejscem otwartym i bezpiecznym, w którym każda osoba jest darzona szacunkiem, może uczyć się oraz w pełni rozwijać swój potencjał, niezależnie od swojej narodowości, pochodzenia etnicznego, koloru skóry, wyznania lub bezwyznaniowości, płci, stopnia sprawności, orientacji seksualnej, stopnia zamożności i innych cech.

Naszym celem jest zapewnienie każdemu uczniowi i każdej uczennicy naszej szkoły równego dostępu do edukacji w atmosferze szacunku i poszanowania jej/jego praw. W tym celu dokładamy wszelkich starań, aby uczniowie i uczennice, ich rodzice lub opiekunowie prawni, kadra pedagogiczna oraz pracownice i pracownicy naszej szkoły nie doświadczali dyskryminacji, stereotypizacji i uprzedzeń oraz mowy nienawiści ze strony innych członków i członkiń kadry pedagogicznej, pracowników i pracowników szkoły, uczniów i uczennic oraz ich rodziców lub opiekunów prawnych. Zobowiązujemy się do:

- reagowania na przejawy dyskryminacji, stereotypizacji i uprzedzeń oraz mowy nienawiści,

- zapobiegania dyskryminacji, stereotypom i uprzedzeniom oraz mowie nienawiści poprzez podnoszenie wiedzy i kompetencji kadry pedagogicznej, pracowników i pracowników szkoły, uczniów i uczennic oraz ich rodziców bądź opiekunów prawnych,
- promowania wśród społeczności szkolnej wartości i postaw związanych z szacunkiem i równym traktowaniem oraz kształtowania odwagi cywilnej w reagowaniu na przejawy dyskryminacji, stereotypów i uprzedzeń.

W naszej szkole dbamy o zapewnienie równego dostępu do edukacji oraz kształtujemy postawy i promujemy wartości związane z szacunkiem i równym traktowaniem poprzez **planowanie i prowadzenie systematycznych działań** obejmujących:

- Godziny wychowawcze w każdej klasie, dotyczące tematyki przeciwdziałania dyskryminacji, uprzedzeniom, stereotypom i mowie nienawiści, prowadzone w sposób dostosowany do wieku uczniów i uczennic oraz uwzględniający potrzeby szkoły i klasy w tym zakresie.
- Prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej i uwzględnianie edukacji antydyskryminacyjnej w rocznym planie wychowawczym.
- Dbanie o to, aby wszyscy uczniowie i uczennice mieli równą możliwość korzystania i aktywnego uczestnictwa w wydarzeniach organizowanych przez szkołę (np. w wycieczkach klasowych, świętach szkolnych, zajęciach dodatkowych).
- Systematyczne podnoszenie kompetencji pedagogicznych w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania stereotypom, uprzedzeniom, dyskryminacji, mowie nienawiści oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami.
- Współpracę rady pedagogicznej z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz równego traktowania oraz przeciwdziałania stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji.

Zgłoszenia dotyczące sytuacji wymagających reakcji szkoły w kontekście równego traktowania przyjmuje **Pełnomocniczka Dyrekcji ds. Równego Traktowania**. Funkcję tę w naszej szkole pełni pani _____ – pedagog szkolny.

Do zadań Pełnomocniczki Dyrekcji ds. Równego Traktowania należy:

- Przyjmowanie zgłoszeń dotyczących sytuacji wymagających reakcji szkoły w kontekście równego traktowania.
- Przekazanie zgłoszonej sprawy do dalszego postępowania, w tym poinformowanie dyrekcji.
- Dbanie o informowanie osoby zgłaszającej o przebiegu sprawy.

Sytuacje wymagające reakcji w kontekście zapewnienia równego traktowania w szkole można zgłaszać do Pełnomocniczki Dyrekcji ds. Równego Traktowania osobiście (np. podczas

zebrań dla rodziców lub dyżurów pedagogicznych), telefonicznie pod numerem: _____
od poniedziałku do piątku w godzinach 08:00–12:30 lub mailowo na adres: _____

Reakcja szkoły obejmuje:

- Przyjęcie zgłoszenia.
- Zebranie informacji dotyczących zgłaszanej sytuacji, które pozwolą dokonać jej analizy oraz wypracować propozycje rozwiązań.
- Analizę zasadności zgłoszenia.
- Sformułowanie propozycji rozwiązania i ewentualnie przeprowadzenie interwencji.

Jednocześnie zobowiązujemy się do bieżącego monitorowania przestrzegania standardów równego traktowania w naszej szkole poprzez:

- Przeprowadzanie cyklicznej anonimowej ankiety wśród kadry pedagogicznej, pracowników i pracowników szkoły oraz uczniów i uczennic,
- Prowadzenie godzin wychowawczych umożliwiających uczniom i uczennicom podzielenie się swoimi doświadczeniami i opiniami odnośnie przestrzegania standardów równego traktowania w szkole,
- Organizację spotkań i szkoleń prowadzonych przez podmioty zewnętrzne, dotyczących monitorowania przestrzegania standardów równego traktowania w naszej szkole.

Informacja o wejściu w życie KRT w naszej szkole oraz o treści jego zapisów będzie upowszechniana wśród społeczności szkolnej – kadry pedagogicznej, pracowników i pracowników szkoły, uczniów i uczennic oraz rodziców i opiekunów prawnych:

- Na stronie internetowej naszej szkoły,
- Na tablicach ogłoszeń w budynku szkoły, w tym w salach lekcyjnych,
- Podczas rad pedagogicznych,
- Podczas zebrań dla rodziców,
- Podczas godzin wychowawczych,
- W ramach współpracy pedagoga szkolnego z uczniami i uczennicami oraz rodzicami / opiekunami prawnymi.

[Miejsce, data] _____

Bibliografia

1. Abramowicz M., Rawłuszko M., *Metodologia badań*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
2. Ambrosewicz-Jacobs J., *Me, Us, Them: Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*, Universitas, Kraków 2003.
3. *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, pod red. I. Podsiadło-Dacewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
4. Arcimowicz K., *Wzory męskości propagowane w podręcznikach „Przysposobienie do życia w rodzinie”*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, pod red. J. Brach-Czajny, Trans Humana, Białystok 1997.
5. Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
6. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
7. Balsamska J., Beźnic S., Dziwisz M., Dziwisz P., Zajac H., Zawita M., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2012.
8. *„Bądź bezpieczna w sieci”. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, pod red. J. Piotrowskiej, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2014.
9. Beźnic S., Zawita M., *O religii w szkole – innym głosem. Religia i etyka w szkołach publicznych w Małopolsce z perspektywy mniejszości wyznaniowych*, [w:] Balsamska J. i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2012, s. 49–100.
10. *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*, pod red. W. Warzywody-Kruszyńskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
11. Biedroń R., Abramowicz M., *Edukacja. Polski system edukacji, czyli promocja homofobii*, [w:] *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, pod red. M. Abramowicz, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Warszawa 2007, s. 53–57.
12. Bilewicz M., Marchlewska M., Soral W., Winiewski M., *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.

13. Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Wydawnictwo ARCHE, Gdańsk 2001.
14. Błęszyńska K. M., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, pod red. T. Lewowickiego, A. Szczurek-Boruty, J. Suchodolskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 181–190.
15. Błęszyńska K. M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2009.
16. Bojarska K., *Analiza merytoryczna wybranych pozycji piśmiennictwa poświęconego problematyce homoseksualności*, wydane w języku polskim w latach 1970–2008, [w:] *Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w polskich podręcznikach akademickich*, pod red. A. Loewe, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010, s. 17–65.
17. *Brak etyki w polskich szkołach to dyskryminacja. Zapadł wyrok w Strasburgu*, „Gazeta Wyborcza”, 15 czerwca 2010, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,8015723,Brak_etyki_w_polskich_szkolach_to_dyskryminacja__Zapadl.html [dostęp: 11.01.2015].
18. Branka M., Rawłuszko M., Siekiera A., *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Poradnik*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009.
19. Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2002.
20. Cackowska M., Stańczyk P., *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1 (57).
21. Callo C., *Modele wychowania*, [w:] *Pedagogika – tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 277–390.
22. Chętkowski D., *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.
23. Chmura-Rutkowska I., *Conspiracy of Silence. The Loneliness of Victims of Gender-Based Peer Violence in Polish Junior High Schools. Research Paper*, „Forum Oświatowe” 2014, nr 1 (51), s. 113–127.
24. Chmura-Rutkowska I., „*Fartuchowce*” i strażacy – czyli płeć w elementarzu, „Forum Oświatowe” 2002, nr 2 (27), s. 47–64.
25. Chmura-Rutkowska I., *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć: kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 41–73.
26. Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., „*Niegodne historii*”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12, s. 47–70.

27. Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
28. Cieślukowska D., *Dyskryminacja*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
29. Cieślukowska D., *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
30. Cieślukowska D., *Przeciwdziałanie dyskryminacji*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
31. Cieślukowska D., Sarata N., *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2012.
32. Czarnecki G., *Raport o homofobicznej mowie nienawiści w Polsce*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2009.
33. Czerniejewska I., *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji*, [w:] *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, pod red. N. Bloch i E. M. Goździak, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010, s. 57–98.
34. Czykwini E., Misiejuk D., *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 2002.
35. Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika – tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 113–236.
36. Denzin N. K. i Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. T.1*, [w:] *Metody badań jakościowych*, pod red. tychże, tłum. Krzysztof Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 23–24.
37. Diouf M., Igiehon A., Karamalla N., Rasolomampionona D., Średziński P., *Jak mówić i pisać o Afryce*, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa 2011.
38. Dolata R., *Szkoła – segregacja – nierówności*, WUW, Warszawa 2008.
39. Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.
40. *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, <http://bit.ly/1r7ZF9m> [dostęp 21.20.2014].
41. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

42. *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora*, pod red. A. Goctowskiej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
43. Falkiewicz-Szult M., *O ukrytych aspektach kształtowania płci kulturowej (gender) w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, pod red. M. Królicy, E. Piwowarskiej, E. Skoczylas-Krotli, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2007.
44. Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
45. Federowicz M. i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
46. Gawlicz K., *Negocjowanie znaczenia płci. Pomiędzy różnicowaniem płciowym a przekraczaniem granic*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciewicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.
47. Gawlicz K., Starnawski M., *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
48. Gawlicz K., Starnawski M., *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, pod red. M. Nowak-Dziemianowicz i P. Rudnickiego, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011, s. 247–267.
49. Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
50. Giermanowska E., Tarkowska E., *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży: raport z badań*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.
51. Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport 2006 i 2011*, CBOS.
52. Gmiterek-Zabłocka A., *Modlitwa ze szkolnej tablicy. Sprawę bada rzecznik praw obywatelskich*, 7 kwietnia 2014, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,16273176.html> [dostęp: 11.01.2015].
53. Gmiterek-Zabłocka A., Wyszkiwicz M., *Wypełnianie „skrzynki cnót”, czyli jak publiczne przedszkole przygotowuje się do kanonizacji Jana Pawła II*, 27 lutego 2014, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,15531318.html> [dostęp: 11.01.2015].
54. Goetz M., *Wtórna wiktyimizacja*, „Niebieska Linia” 3/2012, <http://bit.ly/1z6mYHD> [dostęp: 06.12.2014].
55. Golnikowa A., *Utrwalanie ról płciowych przez szkołę*, „Pełnym Głosem” 1995, nr 3, s. 3–8.
56. Górnikowska-Zwolak E., *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 85–91.

57. *Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*, European Roma Rights Center, Budapeszt 2002.
58. Grell B., Köhler T., Pankowski R., Sineaeva N., Starnawski M., *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Nigdy Więcej, Opferperspektive, Berlin 2009.
59. Grzymała-Moszczyńska J., *Nie ma nic bardziej praktycznego niż teoria, czyli o niektórych teoriach psychologicznych stosowanych w edukacji antydyskryminacyjnej*, [w:] *(Nie)warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, pod red. M. Branki, D. Cieślakowskiej, J. Latkowskiej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013.
60. Harłukowicz J., *Prof. Legutko musi przeprosić „smarkaczy”*. Jest wyrok Sądu Najwyższego, „Gazeta Wyborcza”, 22 stycznia 2014. http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,15316374,Prof__Legutko_musi_przeprosic__smarkaczy___Jest_wyrok.html#ixzz3IUfbezhm [dostęp: 11.01.2015].
61. Horyń J., *Asystent edukacji romskiej. Przypowieść o trzmielu...*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, pod red. tejże, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, 54–69.
62. Horyń J., *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010.
63. Jonczy-Adamska M., *Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 94–115.
64. Kalinowska E., *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn, w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2, s. 219–253.
65. Kędziora K., Śmiszek K., *Dyskryminacja i mobbing w zatrudnieniu*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.
66. Kędziora K., Zima M., *Dyskryminacja i mobbing w zatrudnieniu. Przykłady i omówienie podstawowych pojęć*, [w:] *Związki zawodowe a przeciwdziałanie dyskryminacji. Podręcznik dobrych praktyk*, pod red. K. Śmiszka, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Warszawa 2009.
67. Komendant-Brodowska A., *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
68. Komendant-Brodowska A., Giza-Poleszczuk A., Baczek-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
69. Konarzewski K., *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płęć?*, [w:] *Płęć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 63–71.

70. Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
71. Kopciwicz L., *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 349–392.
72. Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
73. Kopciwicz L., *Poniżanie – szkolna przemoc wobec dziewcząt*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.
74. Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
75. Kornak M., *Brunatna Księga, 1987–2009*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Collegium Civitas, Warszawa 2009.
76. Kornak M., *Brunatna Księga, 2009–2010*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Centrum Monitorowania Rasizmu w Europie Wschodniej, Warszawa 2010.
77. Kornak M., Tatar A., *Brunatna Księga, 2011–2012*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2012.
78. Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.
79. Kowalski S., Tulli M., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2003.
80. Krzemiński I., *Naznaczeni. Mniejszości seksualne w Polsce. Raport 2008*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
81. Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
82. *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.
83. Lester N., *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia działań w organizacjach*, wydanie III, tłum. M. Serkowska, Stowarzyszenie Kobiet Konsola, Fundacja Autonomia, Kraków 2010.
84. Lis B., *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna” szkoła*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciwicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 71–89.
85. Lisek-Michalska J., *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

86. Macrae N., Stangor C., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
87. Makuchowska M., *Monitoring przemocy motywowanej homofobią. Działania instytucji publicznych i organizacji pozarządowych*, [w:] *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. tejże, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 40–53.
88. Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
89. *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, pod red. R. Rienta, E. Sekleckiej, M. Walczak, A. Walickiej, E. Zierkiewicz, Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.
90. „Migać znaczy komunikować się”. Rozmowa z Małgorzatą Czajkowską-Kisil, „Głos Nauczycielski” 2014, nr 51–52.
91. Mikulska A., *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.
92. M.J. Legutko przegrał proces. Musi przeprosić licealistów, „Newsweek. Polska”, 17 kwietnia 2012, <http://polska.newsweek.pl/legutko-przegral-proces--musi-przeprosic-licealistow,90838,1,1.html> [dostęp: 11.01.2015].
93. Moore R., *Socjologia edukacji*, [w:] *Pedagogika – tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 317–460.
94. Morciniec J., *Skąd się biorą zadowolone niewolnice albo czego uczy elementarz?*, „Pełnym Głosem” 1995, nr 3, s. 9–19.
95. Nawrocka Z., *Gwałt. Głos kobiet wobec społecznego tabu*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2013.
96. Nelson, T. D., *Psychologia uprzedzeń*, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
97. Newman L. S., Erber R., *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
98. Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, wyd. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
99. Nikitorowicz J., *Patriotyzm i nacjonalizm: ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
100. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, wyd. 2, Trans Humana, Białystok 2001.
101. Ostrowska K., *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997–2003–2007. Raport 2007*, <http://www.ore.edu.pl/s/274> [dostęp: 22.01.2015].

102. Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997–2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
103. Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciwicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 29–67.
104. Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
105. Pankowski R., *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
106. Patalon M., *Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 45–52.
107. Pawłęga M., *Analiza oferty kształcenia i w formie studiów podyplomowych*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 36–41.
108. Pawłęga M., *Analiza oferty Ośrodka Rozwoju Edukacji*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 42–59.
109. Pawłęga M., *Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 116–158.
110. Pawlik W., *Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole publicznej*, Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowo Neutrum, Warszawa 1996.
111. *Pedagogika – tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
112. *Pedagogika – tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
113. *Pedagogika – tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
114. *Pedagogika – tom 4. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
115. *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 1*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

116. *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
117. Podgórska J., *Kreska łamie prawo*, „Polityka”, 7 października 2010, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1506914,1,strasburg-dal-nam-lekcje-etyki.read?print=true> [dostęp: 11.01.2015].
118. Pogorzelska M., *Edukacja. Między stereotypem a milczeniem*, [w:] *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*, pod red. M. Makuchowskiej i M. Pawłęgi, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-Fuzja, Warszawa 2012, s. 185–199.
119. Popiołek B., *Wpływ edukacji przedszkolnej na ucznia romskiego w nauczaniu zintegrowanym – przykład miasta Płocka*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, pod red. J. Horyń, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 100–114.
120. Porożyński P., *Raport na temat przedstawiania mniejszości seksualnych w podręcznikach szkolnych*, Lambda Szczecin, 2014, http://www.kph.org.pl/images/stories/raporty/raport_o_mniejszosciach_w_podrecznikach.pdf [dostęp: 11.01.2015].
121. *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole. Oferta działań i materiałów na rok szkolny 2014–2015*, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, sierpień 2014.
122. *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerek i trenerów*, pod red. M. Pawłęgi, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2005.
123. *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011.
124. *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
125. *Psychology and race*, pod red. P. Watsona, Aldine Transaction, New Brunswick 2007.
126. Pudzianowska D., *Sprawa Grzelak przeciwko Polsce*, „Biuletyn Informacyjny”, 2007.
127. *Raport o sytuacji mniejszości romskiej w Polsce – marzec 2012*, Związek Romów Polskich, Szczecinek 2012.
128. Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.
129. Sadura P., *Gra w klasy. Selekcja i reprodukcja w polskiej szkole*, Krytyka Polityczna, Warszawa 2010, www.krytykapolityczna.pl/Opinie/SaduraGrawklasyOpolskiej-szkole/menuid-197.html [dostęp: 18.12.2014];
130. Sadura P., *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Fundacja Amicus Europae, Warszawa 2012.

131. *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 75–84.
132. Skuza P., *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2005, nr 1 (29), s. 61–80.
133. Słownik www.rownosc.info [dostęp 22.01.2015].
134. Sobierajski T., *Duch Lorda Actona*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011, s. 30–44.
135. Stańczyk P., *Pedagogiczne kontrowersje wokół prawa wyznaniowego w Polsce – przypadek katechezy szkolnej*, „*Forum Oświatowe*” 2011, nr 2 (45), s. 189–205.
136. Stańkowski B., *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
137. Starnawski M., *Wyzysk ideologiczny, tożsamość i wyzwania pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, pod red. P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
138. Starnawski M., Pawlik K., *Masz problem?: przemoc motywowania nienawiścią we Wrocławiu. Raport na podstawie badań przeprowadzonych na przełomie 2010/2011 roku*, NOMADA Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego, Wrocław 2012.
139. Synakiewicz A., Kot M., Wawrzyńczyk P., Raczyńska K., Trojanowska P., Broniarczyk N., Grzywacz A., Pawłowska M., Skonieczna J., *Nie zgadzam się na przemoc. Aktywizacja młodzieży w zakresie przeciwdziałania przemocy seksualnej i wiktymizacji*, Grupa Edukatorów Seksualnych Ponton, Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, Warszawa, b.r.
140. *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*, pod red. M. Makuchońskiej i M. Pawłęgi, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-Fuzja, Warszawa 2012.
141. Szczepanik R., *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 93–107.
142. Szczurek-Boruta A., *Dziecko romskie w szkole – między wykluczeniem a integracją*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, pod red. T. Lewowickiego, A. Szczurek-Boruty, J. Suchodolskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 191–207.

143. Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
144. Szkudlarek T., *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 415–424.
145. Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
146. Szwed A., *Obraz kobiety w nauczaniu Kościoła rzymskokatolickiego i w świadomości księży*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków [w druku].
147. Szwed A., *Równość płci, dyskryminacja i feminizm w opiniach księży rzymskokatolickich w Polsce*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 3, s. 157–170.
148. Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
149. Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
150. Świerszcz J., *Podsumowanie i komentarz*, [w:] *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 99–101.
151. Świerszcz J., *Postawy i potrzeby osób doświadczających przemocy*, [w:] *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 88–98.
152. Świerszcz J., *Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki*, [w:] *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 56–87.
153. Tarkowska E., *Nie masz kasy. Jesteś nikim. O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, T. IV, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerpaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
154. Tarkowska E., Górniak K., Kalbarczyk A., *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12.
155. Teutsch A., *Analiza oferty doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
156. Tracz-Drał J., *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu, Warszawa 2012.
157. Warzywoda-Kruszyńska W., *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, nr 2 (23).
158. Warzywoda-Kruszyńska W., *Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 8, s. 38–44.

159. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
160. Wiśniewska K., *Na adorację relikwii Jana Pawła II zamiast na lekcje*, 16 maja 2014, <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/2029020,114871,15972218.html> [dostęp: 11.01.2015].
161. Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa, b.r.
162. Wołosik A., *Przemoc seksualna w relacjach rówieśniczych. Kampania na rzecz szkoły wolnej od szykan i napastowania seksualnego. Poradnik dla nauczycieli*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Łomianki, b.r.
163. Wołosik A., współpraca Majewska E., *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, Difin, Warszawa 2010.
164. *W trzy lata od wyroku Grzelak przeciwko Polsce wciąż trudno o lekcje etyki w szkołach*, 28 sierpnia 2013, <http://www.hfhr.pl/w-trzy-lata-od-wyroku-grzelak-przeciwko-polsce-wciaz-trudno-o-lekcje-etyki-w-szkolach/> [dostęp: 11.01.2015].
165. Zawila M., *Religia i etyka w szkołach publicznych w Małopolsce w opinii dyrektorów szkół, rodziców i uczniów pełnoletnich*, [w:] Balsamska J. i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2012, s. 21–48.

Biogramy autorek i autorów raportu

Magdalena Chustecka – działaczka społeczna, edukatorka dorosłych w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji, partycypacji i zmiany społecznej. Pracę w III sektorze rozpoczęła w Ośrodku Informacji Środowisk Kobietych OŚKa. W Stowarzyszeniu Watchdog Polska szlifowała umiejętności związane z kontrolą obywatelską. Obecnie członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, gdzie zaangażowana jest w projekty badawcze i rzecznicze związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji w systemie edukacji formalnej. Współautorka raportu *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (2011).

Małgorzata Dymowska – członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, trenerka umiejętności społecznych i trenerka antydyskryminacyjna. Prowadzi szkolenia, przygotowuje podręczniki, bierze udział w realizacji badań, mających na celu wprowadzanie i rozwijanie rozwiązań służących równemu traktowaniu oraz przeciwdziałaniu dyskryminacji na poziomie jednostkowym, instytucjonalnym i społecznym. Prowadzi warsztaty antydyskryminacyjne dla Głuchych oraz dla nauczycieli i wychowawców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami słuchu. Współpracowała m.in. z Uniwersytetem Warszawskim, Fundacją Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, Stowarzyszeniem Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych BORIS, Polskim Związkiem Głuchych Oddział Łódzki, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Fundacją Fundusz Współpracy, Ministerstwem Rozwoju Regionalnego. Współautorka publikacji i raportów z zakresu polityki równości szans i edukacji antydyskryminacyjnej, m.in.: *Standardy dotyczące jakości szkoleń z zakresu równości płci i zarządzania różnorodnością w Unii Europejskiej* (2008), *Zasada równości szans w projektach Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej – raport z badania ewaluacyjnego* (2010), *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej* (2013).

Małgorzata Jonczy-Adamska – psycholożka, pedagożka, trenerka równościowa i antydyskryminacyjna. Członkini-założycielka Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Autorka projektów i scenariuszy zajęć dotyczących równości i różnorodności, adresowanych do różnych grup zawodowych i społecznych. Pasjonatka tematyki równości w edukacji

przedszkolnej i wczesnoszkolnej, demokratycznych metod edukacyjnych, równościowych lektur dla dzieci i młodzieży, szczególnie na styku rozwiązań polskich i skandynawskich. Współautorka publikacji nt. równości i przeciwdziałania dyskryminacji, m.in. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (2011), *Lekcja równości – postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole* (2012), *Równe traktowanie w administracji publicznej. Wymiar regionalny i lokalny. Podręcznik* (2013), *Nauczyciel w nowej roli* (w druku).

Katarzyna Gawlicz – absolwentka filozofii na Uniwersytecie Wrocławskim i gender studies na Uniwersytecie Środkowoeuropejskim w Budapeszcie; stopień doktora nauk humanistycznych uzyskała na Wydziale Psychologii i Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu w Roskilde. Pracuje na stanowisku adiunkta w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Jej zainteresowania naukowe obejmują problematykę wczesnej edukacji (w tym szczególnie kwestie demokracji w edukacji), badania nad dzieciństwem i gender. Współautorka książek: *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację* (2014) oraz *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie* (2014), współredaktorka książki *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (2014). Członkini redakcji czasopisma „Recykling Idei” oraz Fundacji Edukacja-Demokracja-Rozwój.

Marta Rawłuszko – członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, współkoordynatorka Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, absolwentka socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, trenerka antydyskryminacyjna. Współautorka m.in. następujących publikacji: *Polityka równości płci. Polska 2007* (2007), *Gender Index – monitorowanie równości kobiet i mężczyzn w miejscu pracy* (2007), *Zarządzanie firmą równych szans. Podręcznik trenerski* (2008), *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki* (2009), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej* (2011), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe* (2011), *(Nie)warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej* (2013). Wykładowczyni studiów podyplomowych z zakresu *gender mainstreaming* oraz *gender studies* (IBL PAN). Jej zainteresowania naukowe dotyczą instytucjonalizacji postulatów ruchów emancypacyjnych poprzez struktury państwa i samorządu.

Paweł Rudnicki – pedagog, politolog, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Naukowo zajmuje się pedagogiką krytyczną, edukacją alternatywną oraz edukacyjnymi wymiarami działań organizacji pozarządowych. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się tematyką m.in. edukacji globalnej, rozwojowej i praw człowieka. Autor tekstów naukowych, książki *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów...* (2009), współredaktor książek: *Nauczyciel: zawód czy misja? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (2008), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* (2011), *Władza,*


sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji (2012) oraz *Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989* (2013). Redaktor serii „Dyskursy edukacji obywatelskiej” wydawanej przez Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Współtwórca i koordynator ds. badań i ekspertyz Dolnośląskiego Centrum Innowacji Edukacyjnych (DCIE – www.dcie.dsw.edu.pl).

Marcin Starnawski – ukończył studia magisterskie z socjologii na Uniwersytecie Wrocławskim i podyplomowe studia judaistyczne na Uniwersytecie Oksfordzkim, stopień doktora nauk społecznych uzyskał na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. W DSW prowadzi zajęcia akademickie m.in. z socjologii wychowania, współczesnych koncepcji edukacyjnych oraz na temat społeczeństwa obywatelskiego. Współautor książek: *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany* (2009), *Masz problem? Przemoc motywowana nienawiścią we Wrocławiu* (2012) oraz *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie* (2014), współredaktor książek *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji* (2012) oraz *Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989* (2013), członek redakcji czasopisma i portalu „Recykling Idei”.

Ewa Stoecker – trenerka antydyskryminacyjna, psycholożka, ekspertka od zagadnień związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i równością kobiet i mężczyzn. Członkini-założycielka stowarzyszeń: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej i Ekspedycja w głąb Kultury. Zaczynając pracę od zainteresowania wielokulturowością w obszarze edukacji nieformalnej, przez 10 lat realizując międzynarodowe projekty metodą nauczania ekspedycyjnego. Realizatorka działań edukacyjnych i badań ewaluacyjnych, a także autorka materiałów edukacyjnych związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i uczeniem się dla podmiotów publicznych i NGO, m.in. Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Fundacji Autonomia, Fundacji dla Polski. Prowadzi szkolenia antydyskryminacyjne dla młodzieży i dorosłych. Od 2010 roku w ramach pracy na Uniwersytecie Jagiellońskim zajmuje się edukacją formalną, współtworząc System Ewaluacji Oświaty, gdzie poza przygotowaniem osób do prowadzenia badań ewaluacyjnych w szkole, szczególną uwagę przykłada do zagadnień związanych ze sprawiedliwością społeczną i przeciwdziałaniem dyskryminacji. Ekspertka UJ w projekcie Przywództwa Edukacyjnego.

Autorka tekstu „Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski”:

Agnieszka Kozakoszczak – koordynatorka programu edukacyjnego Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) i członkini zarządu FRS, trenerka antydyskryminacyjna. Od 2007 roku współpracuje z organizacjami pozarządowymi, zajmującymi się przeciwdziałaniem wykluczeniu społecznemu i dyskryminacji. Współautorka i realizatorka projektów



edukacyjnych dotyczących różnorodności, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i dyskryminacji, m.in. dla Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego oraz licznych organizacji pozarządowych, m.in. Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Warszawie, Kampanii Przeciw Homofobii i Stowarzyszenia Praktyków Kultury. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Absolwentka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (specjalizacja nauczycielska oraz specjalizacja upowszechnianie kultury), Szkoły Trenerów Biznesu TROP (2008–2009) oraz Specjalistycznej Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji (2011–2013).

Informacja o Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) zostało założone w 2009 roku przez osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Towarzystwo skupia obecnie 56 osób, które specjalizują się w tej dziedzinie – są to m.in. trenerzy/trenerki antydyskryminacyjni/antydyskryminacyjne, twórcy/twórczynie projektów na rzecz równości i różnorodności, członkowie/członkinie organizacji wspierających grupy narażone na dyskryminację.

Misją Towarzystwa jest rozwijanie i upowszechnianie edukacji antydyskryminacyjnej tak, aby każda osoba współtworzyła świat wolny od dyskryminacji i przemocy.

W Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) kierujemy swoje działania do tych osób i instytucji, które zajmują się edukacją formalną i nieformalną w Polsce. Tworzymy rozwiązania dla:

- nauczycieli i nauczycielek,
- instytucji systemu oświaty – ministerstw odpowiedzialnych za edukację i naukę, kuratorów oświaty, ośrodków doskonalenia nauczycieli,
- trenerów i trenerek osób dorosłych oraz młodzieży,
- instytucji zajmujących się edukacją nieformalną.

Misję Towarzystwa realizujemy w trzech ścieżkach programowych:

1. Rozwijamy kompetencje osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną.

Kształcimy trenerów i trenerki zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Organizujemy seminaria, warsztaty oraz specjalistyczne szkoły trenerskie, w których biorą udział osoby profesjonalnie zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Chcemy, aby regularnie poszerzało się grono osób mających rzetelną wiedzę oraz wysokie kompetencje

prowadzenia zajęć edukacyjnych przeciwdziałających dyskryminacji i promujących równość. Przygotowaliśmy system certyfikacji trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych.

2. Budujemy standardy edukacji antydyskryminacyjnej.

Opracowujemy model edukacji antydyskryminacyjnej, czyli taki zestaw treści dotyczących równości i przeciwdziałania dyskryminacji, który będzie służyć edukatorom/edukatorom do przygotowywania i prowadzenia wysokiej jakości działań w tym zakresie. Będą mogły z niego skorzystać osoby prowadzące zajęcia edukacyjne, ale także organizacje działające na rzecz grup zagrożonych wykluczeniem. Tworzymy katalog dostępnych w Polsce narzędzi edukacyjnych związanych z promowaniem równości i różnorodności.

3. Działamy na rzecz włączenia edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacyjnego w Polsce.

Prowadzimy badania systemu edukacji formalnej w Polsce, aby zobaczyć, na ile edukacja antydyskryminacyjna jest w tym systemie obecna. Badamy, w jakim stopniu sposób kształcenia nauczycielek i nauczycieli rozwija ich kompetencje w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i umożliwia zdobywanie wiedzy związanej z równością i różnorodnością. Interesuje nas to, w jaki sposób w polskiej szkole obecne są kwestie związane z prawami człowieka, zwalczaniem stereotypów i uprzedzeń, reagowania i obrony przed dyskryminacją oraz przemocą.

4. Koordynujemy działania Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Zainicjowaliśmy współpracę kilkudziesięciu organizacji w Polsce, zajmujących się edukacją oraz przeciwdziałaniem dyskryminacji. Budujemy dialog z decydentkami i decydentami systemu edukacji, wypracowujemy rekomendacje w tym obszarze, dzielimy się doświadczeniami i upowszechniamy dobre praktyki. W ten sposób włączamy kwestie równości i różnorodności do systemu edukacji w Polsce.

Nasze publikacje

Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, pod. red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej. Notatki z pracy trenerskiej, pod red. M. Branki, D. Cieślakowskiej i J. Latkowskiej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013.